

**REFLEXÕES SOBRE O SUCESSO
DA ALFABETIZAÇÃO:
a escola e o contexto cultural de
Poço das Antas - RS**

Clarice Salete Traversini

©DMF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

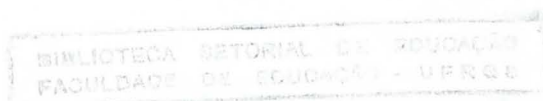
*REFLEXÕES SOBRE O SUCESSO DA ALFABETIZAÇÃO:
a escola e o contexto cultural de Poço das Antas-RS*

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda:
Clarice Salete Traversini

Orientadora:
Profª. Drª. Norma Regina Marzola

Porto Alegre, abril de 1998



T78lr Traversini, Clarice Salete

Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas – RS / Clarice Salete Traversini – Porto Alegre: UFRGS/FACED 1988.

p.163

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1.Ensino e aprendizagem. 2.Alfabetização – Rio Grande do Sul. 3.Escola. 4.Contexto cultural. 5.Estudos culturais. 6.Alfabetismo. I. Título.

CDU: 372.41(816.5)

Catálogo na Publicação
Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS

AGRADECIMENTOS

A pesquisa aqui apresentada resulta de inúmeros desafios, debates, críticas e principalmente, de encontros e aprendizagens coletivas realizados com colegas, professoras, professores, amigos, amigas de vários lugares e em múltiplas oportunidades. Inúmeras foram as pessoas que auxiliaram para que eu pudesse alcançar mais esta meta da minha vida. Agradeço a todos e a todas com muito carinho. Entretanto há algumas pessoas e instituições às quais gostaria de fazer um agradecimento muito especial:

Ao meu pai, Leonildo, à minha primeira mãe, Clorinda, à minha segunda mãe, Aniezi, e a toda minha família, por terem sempre me incentivado, acreditado em mim e por terem sempre me dado muito amor, carinho, compreensão e apoio incondicional, tão importantes para cada uma das conquistas da minha vida.

À professora Norma Regina Marzola, que me ofereceu sua confiança, apoio e incentivo constantes. Privilegiadamente compartilhei e aprendi muito com sua seriedade, rigor, competência, atenção e críticas. Tanto para mim como para o meu trabalho, sua presença foi fundamental em todos os momentos como amiga, professora, orientadora e colega. Foi ela quem me mostrou a necessidade e a possibilidade de olhar de um jeito diferente as questões relacionadas ao alfabetismo, antes de que eu conseguisse entender o que esse novo olhar significava.

À Trama de Estudos, ou melhor, à Maria Luiza Flores, à Deise Juliana Francisco, à Kátia Regina Ramos, ao Luís Henrique Sacchi dos Santos, à Carmem Gatto, ao Leandro Guimarães, onde cada um de nós, compartilhando seus fios, tecemos uma “trama” de leituras, análises, críticas, auxílios, apoios, incentivos, alegrias, congressos, fotos, risadas, angústias, expectativas e encontros.

À Maria Luiza Flores, amiga, colega, por, juntas, “tecemos” o embrião deste trabalho. Por tantas oportunidades de encontro, caminhadas e “pactos” de incentivo para que pudéssemos realizar as nossas dissertações.

Às colegas do seminário de orientação, pela leitura, apoio e sugestões para a realização desta dissertação, em especial a Lúcia Medeiros que, entre outras, coisas me sugeriu a epígrafe.

Às coordenadoras do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), Professora Dra. Marisa Costa, Professora Dra. Rosa Hessel Silveira e Professora Dra. Norma Marzola, às colegas Bolsistas de Iniciação Científica e às colegas de mestrado e doutorado, por várias vezes termos compartilhado reflexões, colaborando para a discussão de muitos pontos da pesquisa.

À Dagmar Meyer, Nalú Farenzena, Ruth Sabat e Madalena Klein pela disponibilidade em fazer a leitura atenciosa de partes que compõem esta dissertação e pelas sugestões oferecidas ao estudo ora apresentado.

Aos colegas e às colegas da sala dos computadores, pela alegria de cada cumprimento diário e por compartilhar das inúmeras aprendizagens “cognitivas” e “afetivas”, pelo carinho e apoio nos momentos de alegria e de cansaço.

À amiga Jaqueline Moll, ao Professor Dr. Balduino Antônio Andreola e ao Professor Dr. Alceu Ferraro pelo incentivo, acolhida e auxílios, colaborando para que eu pudesse realizar este estudo.

A todas as pessoas e instituições do município de Poço das Antas, pela acolhida, apoio e disponibilidade em todos os momentos, fornecendo os elementos necessários para as reflexões desta pesquisa.

Às irmãs, funcionárias e responsáveis pelo Pensionato São Benedito, a todas as colegas pensionistas, pelas conversas e incentivos mútuos. À Marilda Cauduro Brendler, minha amiga, colega, com quem convivi diariamente durante este tempo que morei em Porto Alegre. Com ela, aprendi a acreditar e ser persistente em muitos momentos de minha vida.

À Márcia Lunardi, Margiane Lunardi e Alejandro Claveria por compartilhar de sua companhia e por terem colocado à minha disposição os meios necessários (casa, computador,...) para concluir esta dissertação.

À Daniela Marzola Fialho pelo apoio e reprodução cuidadosa da capa e dos mapas que compõem este trabalho.

Ao Antônio Berto Machado pelas sugestões e cuidadosa normatização do texto da dissertação.

Aos funcionários e funcionárias da Secretaria do programa de Pós-graduação em Educação, bem como da Biblioteca da Faculdade de Educação, pelo auxílio prestado nos momentos de necessidade.

Ao CNPq e à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto do Estado de Santa Catarina, instituições importantes que viabilizaram condições financeiras e de tempo para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO.....	01
ABSTRACT.....	03
INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO 1 - ALFABETISMO E SEUS CRÍTICOS.....	20
1.1 Mito.....	21
1.2 Descrição usual.....	31
1.3 Natureza histórica.....	38
1.4 Alfabetização no mundo ocidental: modelos e tipologia.....	45
1.5 Alfabetismo no Brasil: breve análise.....	50
CAPÍTULO 2 - ALFABETISMO:DESCRIÇÃO USUAL NO BRASIL.....	53
2.1 A emergência.....	53
2.2 O fortalecimento.....	61
2.3 Alfabetização e desenvolvimento: fusão de ideologias.....	69
A) Campanhas de alfabetização.....	70
B) <i>Ranking</i>	81
CAPÍTULO 3 - POÇO DAS ANTAS: SUCESSO DA ALFABETIZAÇÃO...89	
3.1 Contexto da imigração alemã	89
3.2 Escola comunitária e professor paroquial.....	98
3.3 Alfabetização, escolarização e pós-escolarização.....	104
3.4 Imprensa e religião.....	121
3.5 Processo de nacionalização: efeitos.....	129
3.6 Poço das Antas contemporânea.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

RESUMO

Essa dissertação apresenta algumas reflexões referentes ao sucesso da alfabetização do município de Poço das Antas/RS, o qual, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lidera o *ranking* dos municípios brasileiros com elevados índices de alfabetização.

A aproximação entre os Estudos de Alfabetismo e os Estudos Culturais possibilitou-me o desenvolvimento dessas reflexões a partir do conceito de *contexto cultural*, de Brian STREET (1995). Dentre os efeitos possíveis desse conceito, procurei explorar, nesta dissertação, aqueles implicados na constituição de uma posição metodológica, que direcionou o encaminhamento das questões e do conjunto das ações organizadas para construir e realizar a pesquisa.

Assim, para entender a situação de sucesso da alfabetização em Poço das Antas recorri a uma série de estudos sobre o alfabetismo, os quais problematizam a suposição de que, pela aquisição de uma das suas variedades – o alfabetismo escolar –, se torna possível resolver tanto os problemas individuais quanto os sociais.

Essa suposição foi produzida e corporificada no Brasil através de situações que propiciaram a fusão das ideologias do desenvolvimento com a ideologia da alfabetização. A partir de algumas dessas situações, analisei, neste estudo, as justificativas para realizar as campanhas nacionais de alfabetização, bem como as informações divulgadas sobre o *ranking* dos municípios brasileiros com maiores e menores índices de alfabetização.

Os estudos, as leituras, as discussões e o contato com o campo de pesquisa me propiciaram traçar e retrazar caminhos, construindo uma argumentação para compreender a situação em estudo. Além desse ir e vir do processo de pesquisa, foi necessário buscar, nos estudos sobre imigração alemã no Rio Grande do Sul, uma base para a compreensão das

condições históricas que possibilitaram à população do município de Poço das Antas atingir esses elevados índices de alfabetismo.

Um dos entendimentos mapeados por essa pesquisa apóia-se em estudos históricos e etnográficos que têm relativizado a capacidade do alfabetismo escolar para produzir, como efeito imediato, o desenvolvimento do indivíduo e o progresso da sociedade.

Um segundo entendimento refere-se à existência de uma relação amalgamada entre a escola e o contexto cultural, a qual envolve crenças e valores religiosos, assim como os princípios e as vivências da organização comunitária, constitutiva do próprio modo de ser e fazer daquela população. Isto significa que não é propriamente o alfabetismo que afeta as pessoas, mas são as pessoas que afetam o alfabetismo, ou seja, são as pessoas que, a partir de um contexto cultural, conformam o alfabetismo.

Tais índices não se vinculam, pois, nem a campanhas de alfabetização nem a uma política educacional local. Eles fazem parte de processos associados à cultura, à ideologia, à economia e à política daquela comunidade, sendo, portanto, resultados de processos culturais.

ABSTRACT

This dissertation presents some reflections concerning the literacy success at the municipal district of Poço das Antas/RS - Brasil -, which, according to the United Nations Children's Fund, leads the ranking of the Brazilian municipal districts with high tax of literacy.

The approximation between Literacy Studies and Cultural Studies allowed me the development of these reflections from the concept of *cultural context* of Brian STREET (1995). Among the possibles effects of these concept, I tried to explore, in this dissertation, those implied at the constitution of methodological position, that guided the direction of the questions and the whole of the actions organised to build and make the research.

So, to understand the situation of literacy success in Poço das Antas I made use of a series of studies about literacy, which problematize the supposition that, by the acquisition of one of its kind – the scholar literacy –, it becomes possible to solve the individuals as well as the social problems.

This supposition was produced and embodied in Brazil through situations that propitiate the fusion of the development ideologies with the literacy ideology. From some of this situations, I've made an analysis, in this research, of the used justifications to realise the national campaigns of literacy, as well as the propagated informations about the Brazilian municipal districts ranking with the high and the lowest taxes of literacy.

The studies, the readings, the discussions and the contact with the research field allowed me to draw and redraw ways constructing an argumentation to understand the studies. Besides this come and go of the research process, its necessary to search in the studies about the German immigration at Rio Grande do Sul, a support for the understanding of the historical conditions that made possible to the population from the municipal district of Poço das Antas to reach high taxes of literacy.

One of the understandings mapped by this research sustain itself in the historical and ethnographical studies that has been relativate the capacity of the scholar literacy to produce, as an immediate effect, the individual development and the society progress.

A second understanding refers to the school as a device from and in the cultural context. This device articulates religious believes and faith, as well as the principles and experiences of the community organisation, constitutive of its own way of the being and the doing of the population. This means that is not properly the literacy that affects the people, but the people that affects literacy, or it can be said, that are the people who, from a cultural context, that shape literacy.

So those taxes are not connected with the literacy campaigns nor even to a local educational policy. They are connected with process associated to the culture, the ideology, the economy and the politics of that community, being so the results of a cultural process.

A iniciação não inicia a nada, começa.

(LYOTARD, 1993)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa relaciona-se com os Estudos de Alfabetismo por se tratar de um estudo que problematiza a noção do alfabetismo¹ como propiciador do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

A partir de aproximações com estudos culturais, históricos e etnográficos, realizei essa pesquisa analisando as suposições relacionadas a essa noção do alfabetismo, se elas se sustentavam ou se contradiziam no município de Poço das Antas-RS, o qual, segundo o UNICEF, lidera o *ranking* dos municípios com o maior índice de alfabetização no Brasil.

Para considerar um indivíduo alfabetizado o Censo, realizado pelo IBGE em 1991, utiliza o critério *ler e escrever um bilhete simples*, sendo que o que vale é a resposta da pessoa interrogada. FERRARO (apud ZERO Hora, 1997) afirma a necessidade de se trabalhar com o critério censitário, pois ele informa, pelo menos, quantos são os portadores do estigma do analfabetismo. Nesta pesquisa, o critério censitário foi utilizado como um parâmetro que possibilitou a realização das análises. Além disso, é preciso ressaltar que a utilização do mesmo critério, em todo o território nacional, constatou a existência de municípios com índices bastante diferenciados que variaram de 55% a 100% de sua população alfabetizada.

Dentre as várias compreensões de alfabetismo², compartilho da posição de STREET (1995) que toma a variedade de alfabetismo escolar como apenas uma dentre as variedades

¹ O termo *literacy* utilizado na literatura anglo-saxônica foi traduzido no Brasil como alfabetismo – e não alfabetização, por SILVA (1990. p.63). O autor justifica tal opção dizendo que a alfabetização expressa a “ação de alfabetizar” enquanto que o alfabetismo se refere à “qualidade ou estado de ser alfabetizado”. Segundo este autor, “é curioso que em português seja amplamente corrente a palavra *analfabetismo*, mas não a que designa o estado contrário, *alfabetismo*. Deve haver alguma ligação entre a semântica e a realidade social”.

existentes capazes de habilitar as pessoas à leitura e à escrita alfabética. Além disso, o autor afirma que a continuidade e o aperfeiçoamento dessas habilidades dependem do uso que se faz das mesmas em cada contexto.

O interesse por estudar o alfabetismo se relaciona às minhas vivências acadêmicas e experiências profissionais. Inserida nas discussões sobre esse tema desde a minha formação como pedagoga de séries iniciais, como alfabetizadora e, nos últimos anos, envolvida com a elaboração e a execução de políticas educacionais microrregionais e municipais – no meio oeste catarinense –, tenho estudado e construído práticas pedagógicas que pouco têm questionado os pressupostos do alfabetismo como solução para os problemas das pessoas (pobreza, desemprego, doença, ascensão social) e dos países (democracia, distribuição das riquezas, crescimento da oferta de emprego).

A divulgação da classificação dos municípios com maior e menor número de alfabetizados/as do país, realizada pelo UNICEF (FOLHA de São Paulo, 1996), possibilitou-me desencadear uma reflexão revendo os pressupostos do alfabetismo até então sustentados. Ao ter acesso à notícia, fiquei interessada em conhecer o município de Poço das Antas, considerado pela mídia como o mais alfabetizado do país.

Em um primeiro momento, pensei em realizar uma pesquisa buscando naquela comunidade as práticas construtoras desse sucesso com vistas a aplicá-las em outros lugares. A investida inicial foi a organização de um projeto para as Práticas de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação chamadas Questões de Alfabetismo I e II³ para ir

² Para obter maiores informações sobre as conceituações de alfabetização assim como sua relação com o fracasso escolar, processos metodológicos e avaliativos, etc., ver os números especiais das publicações: *EDUCAÇÃO e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS/ FAGED, v.6, n.3, set./dez. 1981; *EDUCAÇÃO em Revista*, Belo Horizonte UFMG/ FaE, n.12, dez.1990; *CADERNOS de Pesquisa*, São Paulo: Cortez, n.75, nov. 1990.

³ O projeto destas Práticas de Pesquisa foi realizado sob a orientação da professora Norma Regina Marzola, em conjunto com a colega de curso de Mestrado em Educação, Maria Luiza Rodrigues Flores. (Cf. TRAVERSINI, FLORES, 1997).

a campo com o objetivo de buscar informações sobre tal situação de sucesso da alfabetização.

Para o índice de 100% de alfabetização, apresentado pelo município de Poço das Antas, busquei uma justificativa centrada no sistema educacional. Também esperava que essa universalização da alfabetização estivesse associada a um progresso industrial e comercial e a um processo de urbanização que fizessem do município um exemplo de desenvolvimento.

O primeiro contato com Poço das Antas aconteceu em novembro de 1996. Como não há ônibus direto de Porto Alegre, o trajeto inicialmente percorrido foi até Montenegro e depois, via outro coletivo e por uma via de acesso não pavimentada, até Poço das Antas. Minha colega e eu chegamos à cidade por volta das 11 horas da manhã e retornamos a Montenegro às 12 horas, porque o ônibus permanece na cidade somente durante este período. Isto permitiu uma visita de uma hora à cidade. Não há como pernoitar lá, pois não existem hotéis ou pousadas. As únicas alternativas sugeridas pela assessora da Secretária da Educação foram uma casa de família ou o hospital da cidade. Nas idas posteriores para o desenvolvimento dessa pesquisa, pernoitei no hospital, pois os leitos disponíveis não permanecem todos ocupados: a média de ocupação mensal não passa de 10%.

Na primeira viagem, durante o tempo que permanecemos na cidade constatamos que se tratava de um município predominantemente agrícola, com aproximadamente 3.200 habitantes e extensão territorial de 60 km². Ao que pudemos observar, havia pequenos armazéns vendendo produtos diversos, sobretudo gêneros de primeira necessidade; alguns aviários funcionando no sistema de integração com as grandes empresas estabelecidas em centros industriais; alguns viveiros de mudas de plantas e flores para comercialização; focos de plantação de acácia para a produção de carvão vegetal; microempresas de beneficiamento de móveis e esquadrias, dentre outras atividades. Enfim, o comércio e a indústria não passam da configuração citada. A rodoviária é um ponto de espera do ônibus na calçada, defronte a um pequeno bar. Ainda na área urbana, encontram-se alguns trechos pavimentados com paralelepípedos. De acordo com as informações coletadas naquela visita,

a área rural caracteriza-se pela agricultura de subsistência, predominando o modelo agrícola familiar desenvolvido em pequenas propriedades.

A partir desse primeiro contato com Poço das Antas, observamos que não havia indícios de progresso, tais como um processo de urbanização acelerado, grandes indústrias instaladas que absorvessem as pessoas em idade produtiva, nem um sistema agrícola modernizado utilizando máquinas e equipamentos avançados e produzindo gêneros alimentícios em grande escala. Além disso, através da visita e das informações obtidas, percebemos que o sistema escolar do município era o mesmo de outros municípios brasileiros.

A partir dessas constatações, comecei a colocar várias questões: o que faz com que aquela comunidade produza e sustente o índice de 100% de alfabetização? Teria havido alguma grande campanha que fez com que todos se alfabetizassem? Para que as pessoas usavam a leitura e a escrita? Será que há reprovação na escola? Como e por que as inovações pedagógicas, o currículo renovado e a formação continuada de professores e professoras, condições prescritas pela literatura pedagógica da nossa época, não são determinantes para a produção desses índices? Qual a relação entre a história e a cultura daquela comunidade e os seus índices de alfabetização?

A dissonância entre a situação de Poço das Antas e as suposições que eu tinha construído durante boa parte da minha trajetória acadêmica e profissional, assim como a aproximação com as pesquisas, obras, leituras e discussões relacionadas ao campo dos Estudos de Alfabetismo, se constituíram nos motivos principais que me levaram a propor um projeto de pesquisa com o objetivo de analisar que condições histórico-culturais possibilitaram ao município de Poço das Antas tornar-se líder do *ranking* brasileiro de alfabetização.

A partir dessa proposição, busquei os *caminhos investigativos*⁴ que viabilizaram o estudo. Para isso se fez necessário realizar algumas reflexões direcionadas à noção de

⁴ Utilizo a expressão no sentido concebido por COSTA (1996).

contexto utilizada nos estudos relacionados à alfabetização, assim como à própria compreensão do processo de pesquisa.

A Psicologia, a Pedagogia e a Lingüística são os campos de pesquisa que têm concentrado um considerável número de estudos na área da alfabetização. Na Psicologia, grande parte desses estudos, com base na Psicologia Genética, propõe-se a determinar o processo de construção da leitura e da escrita. Na área da Pedagogia, as preocupações continuam a se localizar basicamente nas metodologias de alfabetização, na formação de alfabetizadoras e alfabetizadores e nas relações entre os usos da escrita e a realidade da criança. Na área da Lingüística, os trabalhos se ocupam, principalmente, com análises que tomam como objeto de estudo os elementos mínimos constitutivos da língua, mais do que as palavras ou frases. Nesses estudos, a importância do contexto é minimizada, sendo reduzido a cenário de fundo ou circundante dos processos sociais que caracterizam a oralidade e a escrita.

A partir disso e apoiada nas pesquisas de Brian STREET (1995), professor da Universidade de Sussex (Inglaterra) e pesquisador dos Estudos de Alfabetismo, apresento algumas considerações que se relacionam à problematização do conceito de contexto.

De acordo com STREET (1995), a valorização dos estudos psicológicos, pedagógicos e lingüísticos no meio acadêmico ocorre por seu *status* de cientificidade, baseado na objetividade e no rigor científico do método da investigação, pressupondo desse modo concepções limitadas de contexto. Nesse sentido, o contexto nos estudos lingüísticos aparece, segundo STREET (1995), com três concepções distintas: como algo ilimitado e livre (não controlável), como interação pessoal (perceptível até certo ponto) e como rede (*network*), onde os pontos de ligação podem ser identificados e recortados conforme o interesse do estudo.

Sob a primeira perspectiva, os/as lingüistas concebem o contexto social como algo ilimitado e livre que pode sufocar, em função disso, os elementos limitados e precisos que eles pretendem estudar. Para serem estudados de acordo com o método científico, é preciso independizá-los do contexto.

A segunda perspectiva, que considera o contexto como interação pessoal, surgiu a partir das análises realizadas sobre a *significância-da-fala*. Aqui os/as lingüistas abordam o contexto social do ponto de vista da pragmática, ou seja, do trabalho com as palavras.

Ao buscar apoio na Sociologia, para as análises de contexto, os estudiosos e as estudiosas da lingüística recorrem a uma terceira perspectiva: a teoria *network* (sistema fechado de pessoas, empresas, etc., que funciona em forma de rede). Essa concepção se refere a aspectos do contexto passíveis de serem observados a partir de situações de ligação imediata entre os indivíduos, suas regras, obrigações e encontros face a face.

Para STREET(1995), contudo, essas noções de contexto não são mais suficientes, pois esses entendimentos levariam a reforçar a *grande divisão*⁵ entre a oralidade e a escrita. Sua noção de contexto liga-se a uma concepção de alfabetismo enquanto *práticas comunicativas* nas quais o uso da língua é considerado como um processo fundamentalmente social, o que faz com que as análises baseadas nos elementos lingüísticos tenham de ser revistas.

A partir dessa noção, o autor analisa uma série de estudos recentes de base etnográfica que trazem contribuições diferenciadas para a compreensão do alfabetismo, ao relacioná-lo com teorias de poder e ideologia. Tal abordagem propicia a realização de pesquisas que consideram o contexto “a partir de estruturas políticas, sociais, culturais, econômicas, de sistemas conceituais partilhados pelas pessoas e pelas organizações de parentesco e habitat” (STREET,1995. p.165).

O que é necessário destacar aqui é que essa concepção de contexto passa a ser mais que uma simples revisão do conceito, pois, para estudar os alfabetismos sociais como práticas comunicativas, será preciso tomar o contexto como constitutivo da própria posição metodológica que encaminha as questões e o conjunto das ações organizadas para construir e realizar a pesquisa.

⁵ Essa discussão é realizada por ONG (1996).

Segundo GRILLO (apud STREET, 1995, p.163) as práticas comunicativas são definidas sob três aspectos: (a) “as atividades sociais através das quais a linguagem e a comunicação são produzidas”; (b) “o caminho pelo qual essas atividades são enraizadas em instituições, grupos ou domínios que estão envolvidos, por sua vez, em processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos” e; (c) “as ideologias que podem ser lingüísticas ou outras, que guiam os processos de produção comunicativa”.

Como se vê, as práticas comunicativas incluem, na sua própria definição, a necessidade de ampliar o campo de análise. Entendidas como práticas sociais produtoras de linguagem, de comunicação, essas práticas podem ser comparadas analogamente com o desenvolvimento de uma forma *rizomática*⁶, ou seja, utilizando a metáfora da raiz, pode-se dizer que as práticas comunicativas não se constituem de maneira perpendicular, verticalizada a partir de uma formação central e mais importante. Diferentemente disso, as práticas comunicativas acontecem de forma espalhada, tendo várias formações que se ligam entre si, como raízes formando um rizoma que não se sabe onde inicia nem onde finda. Tais práticas de linguagem e comunicação são constituídas nos processos sociais ao mesmo tempo que os constituem, sendo permeadas por vieses necessariamente interessados e não neutros.

Com base nesse conceito de práticas comunicativas, os recentes estudos de alfabetismo têm enfatizado a natureza dinâmica dos processos sociais e suas amplas relações de poder, utilizando-se dos conceitos de ideologia e discurso.

Para STREET (1995, p.163), o discurso é um “complexo de conceitos, classificações e usos da linguagem, que caracterizam um subgrupo específico de uma formação ideológica”. No que se refere à ideologia, STREET (1995, p.162) a utiliza como “ponto de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência individual e criatividade

⁶ A expressão rizomática é utilizada no sentido atribuído por DELEUZE, GUATTARI (1995, p.37) em que “um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”.

de outro (...). Esta tensão opera no meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo, particularmente, a linguagem e, é claro, o alfabetismo”⁷.

Tais noções de discurso e ideologia contribuem para romper com a “cientificidade”, “neutralidade” e “autonomia”, com base nas quais as pesquisas se propõem a produzir verdades universais.

Os estudos no campo da pesquisa social, como é o caso da educação, têm atualmente apresentado *caminhos investigativos* que se afastam dos pressupostos herdados das ciências exatas, que vêem no método e rigor científicos os instrumentos indispensáveis para garantir a neutralidade e a objetividade necessárias ao pesquisador e à pesquisa. Segundo COSTA (1996, p.09), nesses caminhos “a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico” e, portanto, envolvida com as particularidades de cada contexto, ou seja, com as particularidades dos processos sociais associados à economia, à cultura e à política de uma dada sociedade.

A concepção de contexto como sendo algo constitutivo, e não como um “pano de fundo”, contribui para que a pesquisa seja entendida como uma prática social. Essa prática acontece num determinado espaço e tempo e abrange estruturas, concepções, artefatos, que produzem e são produzidos no processo social. Segundo essa concepção de pesquisa, torna-se impossível a identificação, o exame e a análise de um “objeto” de pesquisa deslocando-o do contexto cultural que lhe dá significado. O processo social está implicado nas relações políticas, sociais, culturais, econômicas, com valores, conceitos, vivências partilhadas pelas pessoas e pelas organizações que formam o tecido social, do qual faz parte tanto o “objeto” de pesquisa quanto a forma de olhar do pesquisador.

De acordo com essa concepção de pesquisa, não é só o caminho da investigação que segue rumos diferentes; as perguntas feitas ao “objeto” de pesquisa são diferentes das usuais

⁷ Tal como é colocado por STREET, esse “ponto de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência individual e criatividade de outro” parece retomar as dicotomias próprias do pensamento moderno. Aliás, a referência a Pierre Bourdieu, entre os/as autores/as citados no parênteses que segue esta afirmação, é, neste sentido, reveladora.

ao buscarem outras relações possíveis de serem estabelecidas. Isso quer dizer que a possibilidade de fazer outras questões, de lançar novos olhares, que não são isentos, traz consigo implicações metodológicas no processo de pesquisa. De acordo com COSTA (1996,p.10) esses “novos olhares dizem respeito exatamente a essas novas – ou talvez seja melhor dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problema de investigação”.

É preciso dizer também que essa tentativa de olhar os temas de forma *incomum* tem trazido inseguranças, acertos, erros, necessidade de estudo, discussão, replanejamento dos caminhos a serem seguidos, tendo em vista que diferentes práticas de pesquisa podem se assemelhar nos olhares teóricos, porém a realização de cada uma delas necessita de construções que possibilitem concretizar as particularidades da situação pesquisada.

Foi partindo desse entendimento de pesquisa como uma prática social que ao mesmo tempo produz e é produzida por um contexto, que elaborei este estudo. Essas concepções, aliás, me propiciaram perceber que, ainda que não seja possível fazer escolhas teoricamente isentas, seguras, neutras e objetivas nas práticas de pesquisa, estas não são por isso menos rigorosas. Ao contrário, por explicitarem (e não esconderem) os seus pressupostos, essas práticas tornam-se ainda mais rigorosas. Em outras palavras: significa que percorri caminhos parciais, de forma não neutra, que foram marcados e que marcaram a minha subjetividade de pesquisadora. Foram trajetos (e trejeitos) que foram retraçados inúmeras vezes pela necessidade de informações e pelas novas perguntas que essas informações suscitavam.

Partindo, portanto, desse pressuposto, o processo metodológico desta pesquisa foi se delineando no contato com o contexto da situação proposta como tema de pesquisa – o sucesso do alfabetismo em Poço das Antas-RS –, uma “situação-modelo” bastante instigante e, sem dúvida, almejada por todos os demais municípios brasileiros.

Entretanto, esse caminho não foi trilhado de uma forma tranqüila, já que ele não foi de forma alguma linear. Inicialmente, quando tomei conhecimento dos altos índices de alfabetismo, elaborei diversas tentativas para entender essa situação: foram “hipóteses” e “suposições” iniciais que procurei “comprovar”. Buscava saber como esse município tinha atingido tais índices e, a partir disso, registrá-lo como um “modelo” possível de ser

transposto para outros municípios, tendo em vista atingir a meta da alfabetização universal de suas populações.

As “suposições” centravam-se em duas situações pré-concebidas: a primeira era que tivesse ocorrido um amplo processo de alfabetização em massa para mulheres e homens analfabetos do município; a segunda, que o sistema educacional do município mantivesse um processo continuado e permanente de capacitação de professores e professoras, com assistência pedagógica intensiva e a elaboração de currículos a partir da “realidade” da comunidade.

Contudo, como explicitado anteriormente, logo no meu primeiro contato com o campo de estudos – o município de Poço da Antas – essas suposições ruíram. Isso me deixou muito desorientada, pois não eram só as minhas “hipóteses” que estavam sendo desfeitas, mas todo um processo de formação pelo qual havia passado, e também as metas das políticas educacionais nas quais fui formada e que ajudara a implementar. Afinal, o município líder do *ranking* nacional de alfabetização não tinha um sistema de ensino diferenciado e nem ao menos inovador do ponto de vista pedagógico. Além disso, jamais havia ocorrido, no decorrer de sua história, qualquer tipo de campanha de alfabetização.

A partir de então, senti a necessidade de buscar aportes teóricos que possibilitassem a discussão das expectativas usualmente relacionadas à alfabetização e também o questionamento da crença generalizada de que pela aquisição do alfabetismo escolar, os problemas individuais e sociais podem ser resolvidos.

Na mesma medida que os meus pressupostos sobre o alfabetismo foram revisados, também os caminhos até então considerados ideais para realizar a investigação foram sendo problematizados. Isto me ajudou a entender que não é possível definir *a priori* um conjunto de questões e práticas de pesquisa que deve ser “aplicado” tanto na coleta dos dados quanto na análise posterior das informações.

NELSON, TREICHLER, GROSSBERG (1995,p.09), num artigo em que se propõem fazer uma introdução aos Estudos Culturais, argumentam que “a escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu

contexto”. Sendo assim, o contexto que suscita o problema de pesquisa é determinante na proposição de encaminhamentos capazes de efetivá-la, ao mesmo tempo que as discussões e a própria vivência no campo da pesquisa possibilitam a reelaboração constante dos caminhos, na direção do objetivo proposto.

Ao buscar os aportes teóricos-metodológicos de apoio para uma pesquisa que se situasse no campo dos Estudos de Alfabetismo, cheguei a produções dos Estudos Culturais que me possibilitaram contar com uma orientação teórico-metodológica. De acordo com NELSON, TREICHLER, GROSSBERG (1995,p.12):

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (...). Os Estudos Culturais são assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas educativas de uma sociedade.

Portanto, no que se refere à metodologia nessa concepção dos Estudos Culturais, não há um modelo que assegure as questões importantes de serem feitas a partir do contexto onde se desenvolve a pesquisa, muito menos que assegure as respostas corretas. Isso significa que nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou empregada com totais garantias. E, por outro lado, nenhuma pode ser desconsiderada antecipadamente.

O apontamento das escolhas que fiz indica que o processo desta pesquisa foi organizado de forma a que nenhuma ação ocorresse isolada das outras. O trabalho de campo que realizei em Poço das Antas, a par e passo com os estudos e as discussões permanentes que mantive na academia, mostrou que este estudo se desenvolveu basicamente a partir de duas ações: primeiramente, a posição metodológica adotada a partir da concepção de contexto de STREET (1995) contribuiu para delinear a questão central – que condições possibilitaram a existência dos elevados índices de alfabetismo em Poço das Antas? Em segundo lugar, o conhecimento do contexto de Poço das Antas foi traçando e retrazendo, permanentemente, as questões feitas ao tema de pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: entrevistas abertas e semi-estruturadas, observações, diário de campo e análise documental.

As entrevistas abertas e semi-estruturadas foram realizadas com moradores/as do município; estudiosos/as sobre o tema pesquisado; professoras/es, diretores/as e alunos/as das escolas; autoridades e funcionários/as municipais; microempresários/as e empregados/as de algumas dessas microempresas; membros de associações culturais e sociais. Dentre essa gama de informações coletadas serão utilizadas no decorrer desta dissertação aquelas que se vinculam diretamente ao recorte que fiz do tema em estudo.

As observações foram dirigidas para “captar” o maior número possível de informações propiciadas pelo contexto, incluindo as relativas a cultura, valores, conhecimentos transmitidos como válidos, manifestações da vida das pessoas.

O diário de campo foi o instrumento de registro dessas observações e impressões dos costumes, detalhes, informações, histórias contadas, crenças, falas, enfim, dos recortes da vida cotidiana das pessoas e de instituições como a escola, a Casa da Cultura, a Casa da Criança, dentre outras. As informações registradas no diário de campo se fazem presentes diluídas no decorrer das análises realizadas sobre Poço das Antas.

Na análise documental, utilizei documentos como o Livro Tombo, atas, legislação e dados estatísticos de âmbito federal, estadual e municipal, Plano Plurianual da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação de Poço das Antas, relatórios de vários setores municipais.

Os instrumentos utilizados possibilitaram coletar informações que permitem realizar várias outras análises que não aquelas apresentadas nesta dissertação. Como afirma SAID (1996,p.27):

Para cada projeto devem ser feitos começos (...). A idéia de começar, de fato o ato de começar, implica necessariamente um ato de delimitação por meio do qual algo é cortado de uma grande massa de material, separado dessa massa e transformado em uma representação do ponto de partida, do começo.

Foi dessa forma que tanto as discussões teóricas quanto as análises aqui apresentadas resultaram de um processo de recortes dos materiais pesquisados e representados como pontos de partida, na tentativa de construir uma argumentação para a questão que direcionou este estudo: que condições possibilitaram a população do município Poço das Antas atingir elevados índices de alfabetismo, num país como o Brasil ?

Para desenvolver essa pesquisa, inicialmente e ao longo do trabalho, foi preciso me aproximar das discussões que fazem parte dos estudos sobre a história do alfabetismo (GRAFF,1990; WINCHESTER,1990; RESNICK, D., RESNICK, L.,1990), assim como de estudos de cunho etnográfico (STREET,1995), dentre outros. Essas pesquisas possibilitaram a compreensão de como o alfabetismo foi sendo constituído pelo Ocidente; que expectativas ele sustenta e como as sustenta, por que, por quem e para que essas expectativas são sustentadas. É, portanto, esse estudo relacionado ao alfabetismo e seus críticos que descrevo brevemente na primeira parte da dissertação.

As discussões acima me encaminharam para a necessidade de estudar como e por que essa concepção do alfabetismo como solução para os problemas individuais e sociais passou a prevalecer no Brasil. Assim, pois, na segunda parte da dissertação, trato das condições que propiciaram a emergência, o fortalecimento e a continuidade da circulação desses discursos constituidores do que WINCHESTER (1990) chamou de *descrição usual do alfabetismo* – crença de que pelo domínio da leitura e da escrita, os problemas individuais e da sociedade podem ser resolvidos. Apoiada em pesquisas como as de NOVO (1990), argumento que a fusão das ideologias de desenvolvimento com a ideologia do alfabetismo está sustentada por um tipo de alfabetismo: o escolar. Para pensar essa fusão, utilizo duas situações que considere privilegiadas: as campanhas nacionais de alfabetização e a divulgação, pela mídia nacional, do *ranking* dos municípios que detêm os maiores e os menores índices de alfabetização.

A terceira parte da dissertação compõe-se do estudo e da análise de Poço das Antas, município que lidera o *ranking* dos municípios brasileiros que detêm o *Oscar da*

Alfabetização (FOLHA de São Paulo, 1996). Através dos instrumentos de pesquisa passei a ter contato com o contexto dessa comunidade, buscando entender o seu processo de formação a partir das obras relacionadas com a imigração alemã, em especial dos imigrantes teuto-brasileiros. Com base nas informações obtidas, procurei estabelecer as relações existentes entre o processo cultural, religioso e educacional, construindo uma possível explicação para a produção do sucesso da alfabetização naquele município.

Na parte final dessa dissertação, procurei relacionar algumas reflexões, discussões e considerações surgidas a partir da realização da pesquisa. Considero importante ressaltar que os aspectos assim levantados não pretenderam adquirir um caráter conclusivo. Também optei, ao final desse estudo, por levantar algumas questões relacionadas aos vários aspectos possíveis de serem abordados nessa situação de sucesso do alfabetismo, questões essas surgidas a partir da construção da pesquisa. Elas têm a intenção de mostrar que esse estudo, ao invés de ser um produto pronto e acabado, está apenas começando. Utilizando-me da expressão de HALL (1997, p.08), proponho que as considerações finais devem ser tomadas como “provisórias e abertas à contestação”.

CAPÍTULO 1 _____

ALFABETISMO E SEUS CRÍTICOS

O objetivo deste capítulo da dissertação é apresentar e discutir os principais conceitos que estou utilizando na argumentação do meu trabalho. A visibilização desses conceitos e de seus autores e autoras, na maior parte europeus e norte-americanos, fez-se necessária devido às revisões das discussões e questionamentos sobre a relação tida como *natural e sempre existente* entre alfabetismo e desenvolvimento individual e social.

Além disso, os/as autores/as a quem recorri demonstraram, através de análises históricas, que esta relação está muitas vezes ausente nos processos de desenvolvimento social. Muitas dessas análises evidenciam, inclusive, que a urbanização e a industrialização de determinados países não tem a ver com uma população altamente alfabetizada.

Passo a revisar, então, resumidamente, os seguintes estudos: *O mito do alfabetismo* de GRAFF (1990), *A descrição usual do alfabetismo e seus críticos* de WINCHESTER (1990), *A natureza do alfabetismo: uma exploração histórica* de RESNICK, RESNICK (1990), e *Modelos e tipologias na história da alfabetização do mundo ocidental para o Antigo Regime* de MAGALHÃES (1994).

Ao final desse capítulo apresento uma breve análise do alfabetismo no Brasil, fazendo referência a alguns estudos, pesquisas e destacando os principais enfoques que tem sido priorizados pela área da alfabetização no país.

1.1 Mito

Harvey J. GRAFF, historiador da alfabetização e professor da Universidade do Texas - Dallas, tem se dedicado a pesquisar questões relacionadas ao campo dos Estudos de Alfabetismo numa perspectiva histórica e pouco comum de ser realizada até a década de 70.

Suas publicações apresentam resultados dessas investigações e registram que, nos últimos dois séculos, no Ocidente, tem-se constituído um elo fortemente articulado entre as teorias de origem iluminista e as expectativas referentes às funções do alfabetismo e da escolarização para o progresso social e individual. As implicações decorrentes desse conjunto de suposições presentes nas teorias, pensamentos, percepções e expectativas, é o que GRAFF (1990) chama de *mito do alfabetismo*.

Nos últimos tempos, tais suposições têm sido vistas como insuficientes para explicar a relação entre alfabetismo e progresso econômico. Uma das justificativas para que o *mito do alfabetismo* comece a apresentar fissuras nos pilares de sua sustentação pode estar associada às transformações sociais, culturais e econômicas que estão ocorrendo no mundo contemporâneo.

GRAFF (1990, p.32) afirma que “se o presente nos ensina alguma coisa é que os supostos lugares do alfabetismo e da escolarização não são nem sacrossantos nem muito bem compreendidos”. A partir desse ponto de vista, novas perguntas começam a ser colocadas, encaminhando as pesquisas no sentido da revisão dos significados e das concepções naturalizadas do alfabetismo. Estes significados e concepções passam a ser problemáticos quando as pesquisas históricas e antropológicas evidenciam que os resultados correm na contramão desse conjunto de suposições e quando as definições de alfabetismo mostram desconsiderar os problemas teóricos referentes a este conceito.

Evitar definições consistentes de alfabetismo, deixar de avaliar suas implicações conceituais e ignorar o contexto sócio-histórico, têm sido as formas de sustentação, por um lado, da supervalorização que a leitura e a escrita ocupam nos sistemas de idéias da

sociedade e das pessoas e, por outro lado, da necessidade de universalização dessas habilidades como requisito prioritário do processo civilizatório. Um dos efeitos produzidos por essas formas – e talvez o mais significativo – é a instauração do privilégio do alfabetismo escolarizado, legitimado institucionalmente, e por isso mesmo provendo o estatuto de neutralidade ao próprio conceito de alfabetismo.

Para GRAFF (1990), a definição de alfabetismo se apresenta como uma questão problemática tendo em vista que a mesma decorre da interpretação atribuída a ele. A partir dessa interpretação é encaminhada uma forma de estudo que localiza o alfabetismo numa determinada posição, através da qual se constróem explicações para cada situação pesquisada.

Para os efeitos previstos aos indivíduos, o alfabetismo tem sido concebido como uma habilidade e sua aquisição, relacionada com determinadas atitudes, comportamentos e formas de pensar, que se instauraria nos/as alfabetizados/as. Já para os efeitos relativos a sociedade,

os “limiares” do alfabetismo são vistos como um requisito para o desenvolvimento econômico, *decolagens*, modernização, desenvolvimento político e estabilidade, padrões de vida, controle de fertilidade, e assim por diante. A quantidade de conseqüências e correlações ecológicas aduzidas é literalmente maciça. (GRAFF, 1990. p.35).

As campanhas de alfabetização, os programas governamentais e não governamentais empreendidos em favor do alfabetismo têm-lhe atribuído uma quantidade ilimitada de efeitos que se estendem desde a condição de superioridade das capacidades individuais (afetividade, racionalidade, comportamentos adequados, capacidade criadora, inteligência) até as condições de progresso coletivo (desenvolvimento econômico, pertencimento a um padrão nacional, maiores condições de adaptabilidade às inovações).

No entanto, o que as pesquisas históricas, entre outras, têm registrado é uma “disparidade” entre as suposições teóricas e as situações empíricas estudadas. Em outras palavras, o “alfabetismo-como-via-para-o-desenvolvimento” dificilmente se confirma

quando são realizadas análises históricas, culturais, sociais e econômicas em diferentes sociedades. Portanto, o alfabetismo precisa ser entendido como uma base, uma possibilidade, que dependerá das condições sócio-históricas para concretizar os efeitos desejados.

Estudos como os de COLE, SCRIBNER (apud KLEIMAN, 1995) contribuem para explicitar a importância do alfabetismo relacionado com os usos cotidianos, questionando uma série desses pressupostos progressistas. Os autores estudaram a tribo Vai, na Libéria, e encontraram uma população que dominava e utilizava três formas de escrita:

a escrita Vai adquirida informalmente em seu contexto familiar, utilizada para correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais; a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola, com funções tipicamente escolares; e a escrita árabe, adquirida formalmente em contexto religioso, utilizada para a leitura de textos sagrados e para registros formais e, aparentemente, secretos (COLE, SCRIBNER apud KLEIMAN, 1995. p.25).

Para cada situação da qual participava, o integrante da tribo possuía o código escrito que lhe permitia o acesso, a compreensão e a elaboração das informações. A aquisição dessas diferentes formas de alfabetismo (Vai, inglês e árabe) não aconteceu somente em instituições formais como a escola, mas em várias outras como a família e o ambiente religioso.

Relatos como esses indicam que o alfabetismo que interessa a uma população é aquele utilizado pelas pessoas na sua vida quotidiana, cujos usos são práticos e imediatos e não um alfabetismo disseminado a todos e ausente de usos conectados com suas práticas sociais⁸.

Os estudos de vários povos e de múltiplas culturas apresentados nas últimas décadas serviram para mostrar que o alfabetismo escolar não pode mais ser considerado como a única e exclusiva variedade de alfabetismo. O conhecimento de outras formas baseadas nas

⁸ A partir desse ponto de vista, STREET (1995) concebe o alfabetismo como “práticas sociais de leitura e escrita”.

experiências de outras sociedades ou grupos sociais, estão sendo úteis para evitar julgamentos de valor que atribuem uma superioridade do alfabetismo escolarizado sobre os outros.

Segundo GRAFF (1990), um dos aspectos insuficientemente reconhecido é o fato de existirem muitos tipos de “alfabetismos”. O autor enfatiza que se faz necessário reconhecer a existência de outros tipos de alfabetismo além do alfabético, tais como “o visual e o artístico, o espacial e o gráfico (...), o matemático (...), o simbólico, o tecnológico e o mecânico” (GRAFF, 1990. p.51). Esses tipos de alfabetismo podem ser adquiridos em tempos, em lugares ou em circunstâncias desvinculados de locais institucionais formais como, por exemplo, os ambientes da sala de aula.

Para o referido autor, compreender o alfabetismo alfabético exige considerar as condições materiais, culturais e historicamente específicas em que ocorreram a leitura e a escrita. Uma tal compreensão se torna possível através das análises a partir de como, onde, por que e para quem o alfabetismo foi transmitido; da atribuição dos significados e dos usos que dele foram feitos; das expectativas esperadas com a aquisição das habilidades alfabéticas e quais dessas expectativas foram realizadas; e das diferenças estabelecidas a partir da “condição social do alfabetismo entre a população” (GRAFF, 1990. p.40).

A condição social de alfabetizado/a fortalece e veicula a dicotomia entre alfabetizados/as e analfabetos/as. De um lado, são debitados aos/as analfabetos/as uma variedade de “males” e “fracassos” individuais e sociais. Por outro lado, aos/as alfabetizados/as são atribuídas várias qualidades que os/as incluem como sendo capazes de realizar as tarefas pertencentes aos membros da sociedade civilizada.

Na continuidade dos estudos históricos sobre o alfabetismo realizados pelo autor, há informações sobre a alfabetização ter seus usos iniciais vinculados às funções políticas e cívicas nas cidades-estado gregas durante o quinto século antes de Cristo. Essas funções tinham como meta impor condutas morais, respeito pela ordem social e a cidadania. Tais análises históricas encaminham para uma compreensão de que essas funções integradoras

vão formando as identidades nacionais, apoiadas em sistemas de regulação desenvolvidos a partir do predomínio do alfabetismo, fornecido através da escolarização formal.

Nesse sentido, o alfabetismo configurou-se, cada vez mais, como um aspecto fundamental na manutenção da ordem e estabilidade social, principalmente em processos de mudanças sociais e econômicas realizadas para as populações. As lideranças que se dispuseram a implantar inovações nas sociedades, utilizaram a escolarização e o alfabetismo como instrumentos para promover valores, atitudes e hábitos considerados ideais para a continuidade da ordem social, integração e unidade da nação. De acordo com GRAFF (1990, p.56), “a aceitação por parte do povo da importância do alfabetismo constitui outra dimensão histórica”.

Voltando a discorrer sobre os argumentos que questionam o *mito do alfabetismo*, GRAFF retoma a discussão relacionada aos “legados do alfabetismo”. Esses “legados” aceitam a linearidade histórica dos acontecimentos e partem de um sistema evolucionista, construindo um elo inseparável entre alfabetismo e progresso, desenvolvimento, evolução, aumento, ampliação, etc.. Em outras palavras, a história do alfabetismo é apresentada pelos estudos tradicionais como um meio para se alcançar as “mudanças” desejadas nas pessoas ou nas sociedades.

Segundo GRAFF (1990, p.46), a tecnologia da escrita pode ser encontrada desde os séculos pré-alfabéticos, passando pela época moderna e chegando até o presente. Ela começou a ser intensificada a partir do que o autor chama de “usos primários do alfabetismo” que ocorreram no Estado e na administração, na teologia e na fé, na troca e no comércio. Esses usos propiciaram a distribuição da leitura e da escrita pelo mundo de forma irregular e predominantemente masculina⁹.

⁹ Quanto ao alfabetismo ser predomínio dos homens, STREET (1995) cita pesquisas realizadas na China, na Inglaterra e na Espanha, onde as mulheres utilizavam o alfabetismo antes dele fazer parte da escolarização ocidental. Entretanto, como era uma habilidade a ser adquirida pelos homens, as mulheres não eram consideradas alfabetizadas. Além de ser atributo masculino, o alfabetismo deveria ser adquirido na escola. Isso é exemplificado pelo autor no estudo realizado com as mulheres de origem hispânica que moravam em Los Angeles, onde as mesmas utilizavam o alfabetismo para administrar suas casas, sem, no entanto, terem sido reconhecidas como alfabetizadas. Devido a isso, essas mulheres tinham que freqüentar as salas de aula

Um dos legados do alfabetismo considerado mais importante é o do elo estabelecido entre alfabetismo e religião. Tal legado não começa a existir a partir da reforma religiosa, ele está presente desde o início da história cristã do ocidente, quando de sua utilização para registrar nos livros sagrados a “Palavra” de Deus transmitida aos profetas e sua posterior difusão pela pregação e pelo ensino oral. A existência da escrita e de sua propagação era importante não apenas para o clero, mas também para outros indivíduos ligados principalmente ao Estado, ao comércio e à literatura.

A Reforma Alemã ou Luterana se constituiu, no entanto, na primeira campanha de alfabetização abrangendo um grande contingente de pessoas. Tinha como objetivo alfabetizar os fiéis proporcionando o acesso direto à palavra de Deus, sem necessidade da intermediação do padre, tal como acontecia na religião católica.

De acordo com GRAFF (1990), a Reforma Alemã ou Luterana deixou legados importantes para o desenvolvimento do alfabetismo. Uma de suas contribuições foi o “reconhecimento de que o alfabetismo, uma habilidade potencialmente perigosa ou subversiva, poderia ser empregado – se controlado – como um meio para a escolarização e o treinamento popular numa escala sem precedentes” (GRAFF, 1990. p.46). A disseminação da prática de leitura dos escritos de forma direta, individual ou mesmo coletiva, não serviu apenas para os objetivos religiosos, mas também foi utilizada nos séculos XVIII e XIX para estruturar e colocar em funcionamento as instituições de escolarização de massa.

O estudo pioneiro de JOHANSSON (1977), sobre a Suécia, relata que no século XVII os altos níveis de alfabetismo que o país sustentava eram definidos em termos de leitura e não pela escrita, além de estarem relacionados a questões religiosas. GRAFF (1990) analisando essa pesquisa de JOHANSSON, entende que a alfabetização é múltipla e também acontece baseada nas necessidades que se apresentam: “um protestante para receber os sacramentos ou para se casar, devia estar apto a ler a palavra de Deus diretamente. Com a

para se “alfabetizarem”, pois o alfabetismo escolar poderia ser testado através dos mecanismos formais de leitura e escrita da escola.

promulgação de leis restringindo o casamento aos alfabetizados, um incentivo direto, sobre o qual podiam atuar os párocos, estava na mão da igreja sueca” (GRAFF, 1990. p.53).

Tal situação propiciava um controle da igreja sobre os seus fiéis através da inspeção familiar realizada anualmente e sob a responsabilidade dos líderes espirituais – nesse caso, os pastores. Eles se dirigiam à casa das famílias e faziam o teste de leitura que objetivava verificar se as pessoas sabiam os ensinamentos fundamentais da fé, tais como orações, orientações para a conduta correta e os mandamentos. Para isso, utilizavam como instrumento o pequeno catecismo de Lutero, visto que todas as famílias deveriam possuir este material.

Outro aspecto importante atribuído ao chamado “modelo histórico de alfabetização sueca” diz respeito à alfabetização das mulheres, parcela da população restritamente contemplada com o acesso ao alfabetismo no século XVII. A necessidade de que todos deveriam ler e assinar o nome para os testes anuais e para o casamento oficial religioso fez com que as mulheres também passassem a aprender a leitura e um mínimo de escrita para casar e, posteriormente, repassar estas habilidades aos seus filhos e filhas.

Estudos realizados em países como a Escócia, Nova Inglaterra, alguns centros franceses, comunidades no interior da Alemanha e Suíça, evidenciaram uma população que no final do século XVIII atingiu índices consideráveis de alfabetismo relacionados mais com situações religiosas do que com aquelas referentes ao desenvolvimento econômico.

No caso da Prússia, as influências do iluminismo aliadas aos anseios de nacionalização se destacaram como aspectos propulsores para o estabelecimento de uma rede de relações educacionais-sociais-políticas-econômicas que propiciaram o surgimento de um sistema nacional de educação pública.

De acordo com esses estudos históricos, a industrialização inicial de vários países deveu pouco ao alfabetismo ou à escolarização. Os critérios para recrutar a população que deveria compor a “força de trabalho” raramente foram de natureza intelectual e cognitiva. Estes estudos também contribuem para relativizar o caráter *natural* que a escrita e a leitura adquiriram como formas de desenvolvimento de um modo de pensar privilegiado e capaz de

despertar aptidões nas pessoas, colocando-as em situação de superioridade em relação àquelas que não possuem essas habilidades.

As expectativas condicionadas à aquisição dessas habilidades têm sido enfatizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desde 1965, para desencadear várias campanhas com o objetivo de “varrer” o analfabetismo, principalmente dos países considerados subdesenvolvidos.

Segundo GRAFF (1990, p.52):

a UNESCO está comprometida com o que equivale a uma teoria da modernização no sentido de que o progresso econômico segue-se de uma mudança no homem, de analfabeto para alfabetizado, preferentemente em uma só geração e, ainda melhor, exatamente no mesmo homem. Pressupõe-se que uma tal mudança levará, se não imediatamente, mas inevitavelmente, a mudanças e valores tais em uma sociedade que o progresso econômico – e seus acompanhantes, boa saúde, longevidade, e talvez paz – se torne possível.

Retomando os estudos e as considerações do autor, é possível analisar a história do alfabetismo ocidental como uma história de rupturas e descontinuidades. As pesquisas históricas sobre o alfabetismo – como a de JOHANSSON (1977), acima citada, do próprio GRAFF (1990,1995), e também de RESNICK, D., RESNICK, L. (1990), SCHOFIELD (1974), WINCHESTER (1990) e MAGALHÃES (1996) – ressaltam que não há uma única forma de adquirir o alfabetismo escolar. É necessário considerar que além da educação formal também pode-se alfabetizar tanto grandes massas quanto pequenos grupos de pessoas através de meios informais, compulsórios, religiosos, etc.

Os usos e os efeitos do alfabetismo numa sociedade ou num grupo social dependem de suas aplicações no cotidiano, que têm a ver com os aspectos sociais, políticos e culturais de cada contexto. Ou seja, o alfabetismo precisa ser entendido como um processo social associado à cultura, à economia e à política da sociedade, ou nas palavras de GRAFF (1990, p.50) como processos “fundamentalmente *históricos*”.

Tais processos históricos têm mostrado, em vários casos, a ausência da concentração de altas taxas de escolarização em países com crescimento industrial acelerado. Antes disso, esse desenvolvimento econômico está relacionado a níveis educacionais e a relações de poder entre as pessoas que exercem postos de comando nas indústrias. Assim, a acumulação de capital, as inovações tecnológicas, a habilidade de trabalhar com essas inovações e com as demandas dos/das consumidores/as, entre outros requisitos, desencadeiam maior crescimento das empresas do que um processo de alfabetização em massa dos/as operários/as.

Em diversas situações, o que se pode relacionar com o aumento da industrialização é um processo inverso: a queda do número de alfabetizados/as ou escolarizados/as, como foi o caso da Inglaterra na chamada Primeira Revolução Industrial. Já em outros países como a Suécia, o desenvolvimento de um processo de alfabetização, no século XVII, não se vinculou ao progresso industrial, este foi aparecer bem mais tarde.

GRAFF (1990) argumenta ainda que uma das possibilidades é a de que a escolarização contribuiu para inserir as pessoas nas fábricas de uma forma menos conflituosa. Esta suposição está baseada nas ações disciplinadoras que a escola desenvolve, as quais contribuem para formar atitudes, comportamentos, disciplina e costumes mais harmonizados com o ambiente fabril.

Encaminhando para as considerações finais, GRAFF (1990) explicita que suas análises tiveram um duplo objetivo: o primeiro diz respeito à possibilidade de ter contato com os estudos emergentes sobre o tema do alfabetismo e o segundo ressalta o quanto as chamadas “lições do passado” auxiliam para a compreensão histórica do alfabetismo e, sobretudo para a elaboração de políticas de alfabetismo para o mundo atual, considerando a gama de opções existentes para a alfabetização das pessoas em uma sociedade.

Em sua análise sobre o *mito do alfabetismo* o autor não deixa de enfatizar a necessidade do alfabetismo, assim como não deixa de reconhecer os efeitos que o mesmo tem na ampliação de capacidades das pessoas, do lazer e da melhoria das ações coletivas.

Entretanto, o que ele considera problemático é universalizar tais efeitos para todas as sociedades e relacioná-los, necessariamente, com a alfabetização escolar.

O autor cita, como exemplo, as pesquisas de DOBYNS realizadas na aldeia indígena peruana dos Vicos, que demonstraram uma correlação possível entre o aumento da produtividade agrícola e a educação. Porém, essa correlação não ocorre de forma causal como supõe o *mito do alfabetismo*. Melhorias na produtividade agrícola foram constatadas após os/as indígenas analfabetos/as terem obtido “esclarecimentos em sua própria linguagem e com a demonstração prática para a transmissão de habilidades simples” (DOBYNS apud GRAFF, 1990. p.55). Nesse momento, já havia se iniciado a escolarização formal na aldeia. Entretanto, foi a aquisição de conhecimentos agrícolas externos à escolarização que possibilitou a tomada de decisões oportunas relacionadas às práticas necessárias para aumentar a produtividade nas lavouras, e não somente a transmissão dos conhecimentos escolares.

Concomitantemente, os Vicos estavam começando a administrar suas aldeias e os próprios negócios, sendo nesse contexto que a escrita passa a ser importante. O que a pesquisa de DOBYNS mostra, portanto, é que a necessidade prática de registro adquire sentido quando correlacionada à administração da propriedade e à continuidade do crescimento das produções agrícolas, e não simplesmente quando se vincula à aprendizagem escolar.

Outra consideração de GRAFF (1990) diz respeito às implicações do alfabetismo, ao ressaltar que a distribuição do alfabetismo na população pode revelar pouco das demandas e dos usos dados a essa habilidade. Os índices crescentes de alfabetismo não indicam, necessariamente, que haja um crescimento na qualidade das habilidades adquiridas. Por último, os estudos históricos trazem à tona situações em que os usos condicionam as necessidades e que a forma de satisfazer essas necessidades nem sempre é uma alfabetização massiva. Há outras formas, outros modos através dos quais são alcançados níveis de alfabetização também expressivos para determinadas sociedades e determinados grupos sociais.

Assim, não é por acaso que GRAFF (1990, p.57) conclui seu texto com uma citação de GALTUNG: “O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto”. Mesmo reconhecendo que há um impacto, o autor aponta para uma situação em que o mundo não se transforma ou muda pelo simples fato de toda a sua população ser alfabetizada. Há necessidade de associar a essa situação de universalização da alfabetização outros aspectos, tais como determinadas condições econômico-sociais, culturais, etc., presentes nas sociedades e capazes de concretizar as “mudanças”. Certamente é isto que leva GRAFF (1990, p.57) a afirmar enfaticamente que “o alfabetismo não é o único problema. Ele também não é a única solução”.

1.2 Descrição usual

Ian WINCHESTER, professor e pesquisador canadense, denomina *de descrição usual do alfabetismo* a “fé nos poderes do alfabetismo para terminar com a discriminação, a opressão e a indignidade”, sendo essa fé “forjada no século dezenove, tal como a disseminada fé paralela no método científico” (WINCHESTER, 1990. p.136).

O argumento do autor é que essa *descrição usual do alfabetismo* compartilha de uma concepção desenvolvida no Ocidente no século passado e se relaciona com as campanhas de alfabetização que, desde então, tiveram como objetivo alcançar índices universais de alfabetismo, principalmente aquelas que ocorreram a partir da Segunda Guerra Mundial, patrocinadas pela UNESCO.

O estudo de WINCHESTER (1990) procura caracterizar quais os elementos que constituem a *descrição usual do alfabetismo*, mostrando que as pesquisas realizadas desde a segunda metade deste século questionam os pressupostos dessa concepção. Tais questionamentos estão possibilitando a elaboração da *descrição revisada de alfabetismo*,

noção baseada na “crítica acadêmica desde a guerra [Segunda Guerra Mundial] e em nossa experiência com o alfabetismo nas escolas desde então” (WINCHESTER, 1990. p.151). Embora a *descrição revisada do alfabetismo* esteja circulando entre as publicações e pesquisas acadêmicas, ainda não se encontram popularizadas ou presentes nas propostas de políticas de alfabetização oficial.

É objetivo do autor, nesse texto, apresentar também as implicações da *descrição usual do alfabetismo* e as possíveis direções do desenvolvimento da crítica a este conceito.

Assim, inicia o texto salientando que, desde 1945, a academia tem dedicado parte de seus estudos ao alfabetismo, centrando sua atenção “na natureza e nos efeitos sociais e culturais do alfabetismo” (WINCHESTER, 1990. p.137). A *natureza do alfabetismo* tem sido o interesse de uma parcela de estudiosos/as, principalmente filósofos/as, historiadores/as, psicólogos/as. Já os/as economistas, sociólogos/as, historiadores/as e críticos/as literários/as preferem discutir os *efeitos do alfabetismo*.

Desenvolvida no Ocidente, a *descrição usual do alfabetismo* criou uma série de implicações bastante problemáticas. Entre elas, a de que não há nenhum problema teórico relacionado com o alfabetismo, ou seja, qualquer adulto ou criança pode tornar-se alfabetizado/a e a de que o desenvolvimento pessoal, social ou econômico depende da condição de ser alfabetizado/a.

A primeira dessas implicações – a suposição de que não existe nenhum problema teórico relacionado ao alfabetismo – restringe o alfabetismo à capacidade de ler e escrever. Trata-se, neste caso, de uma simples aquisição das habilidades de leitura e escrita, de forma que quando tais habilidades forem dominadas, deverá ocorrer o desenvolvimento do indivíduo, devido à grande disponibilidade de textos escritos que a humanidade acumulou. Pressupõe também que as formas de escrita – seja alfabética, ideográfica ou qualquer outro tipo de escrita – são neutras em termos de valor.

Tendo como modelo as campanhas de alfabetização do século dezenove, a concepção acima parte do pressuposto de que qualquer um ou uma pode aprender a ler e

escrever. Ao mesmo tempo, supõe que o alfabetismo, tal como o método científico, é neutro em termos de valores, sendo uma técnica que, depois de adquirida, levaria o indivíduo a buscar seu próprio desenvolvimento cognitivo. Quanto à forma de adquiri-la, também supõe que condições “motivacionais” sejam suficientes para a obtenção do sucesso tanto na leitura quanto na escrita alfabética.

O segundo conjunto de implicações da *descrição usual do alfabetismo* apresentado por WINCHESTER (1990), parte do pressuposto de que para se chegar ao progresso econômico e social é necessário atingir o alfabetismo universal. As suposições de que a liberdade, a justiça, a igualdade, a democracia, a riqueza e a abundância serão atingidas somente se associadas a níveis de alfabetismo universais, têm como seu correlato a crença segundo a qual a aquisição das habilidades de leitura e escrita tem o poder de reduzir o crime, a pobreza e a ignorância. Os meios propostos para se atingirem esses níveis de alfabetismo são as escolas públicas, ou seja, a educação escolar sob a responsabilidade do Estado.

WINCHESTER (1990) ressalta que essas concepções de alfabetismo levaram muito tempo para serem constituídas. Entre outras, são resultantes de suposições da sociedade materializadas em políticas educacionais e concretizadas através dos processos de alfabetização em massa. Ainda que saliente a necessidade de alfabetizar as pessoas e a importância da escola para viabilizar esse objetivo, o autor entende como problemático o fato de tomar as campanhas de alfabetização do século dezenove como modelos para universalizar o alfabetismo e fazer com que as sociedades subdesenvolvidas se transformem em sociedades industriais e modernas.

No referido estudo, WINCHESTER questiona a implicação de que não há nenhum problema teórico relacionado com o alfabetismo, tendo como base a concepção de jogos de linguagem de WITTGENSTEIN (1979). Os fragmentos de linguagem, vistos como jogos de linguagem, encaminham para a compreensão de que, quando alguém está aprendendo a linguagem, faz isso com muitos acertos e erros. Se a “descrição usual do alfabetismo”

pressupõe que a aquisição da leitura aconteça de forma privada, individual, então as pessoas potencializariam as oportunidades de equívocos, sem contar com nenhuma correção.

WITTGENSTEIN (apud WINCHESTER, 1990, p.140) ressalta que a leitura não é adquirida somente de forma privada: sua aprendizagem se dá através de padrões de correção públicos, ou seja, realizados geralmente por aquele indivíduo que está acompanhando o aprendiz junto a um grupo de pessoas. No caso da escola, o/a professor/a faz geralmente esse papel em sala de aula com os/as alunos/as da classe. A escola tem sido o meio ideal e o/a professor/a um dos agentes principais para concretizar a formação de padrões corretos de leitura e escrita. Isso repercute na forma como a sociedade ocidental está organizada, pois os “padrões públicos de correção, de sucesso, e de rendimento” são concebidos como necessários para a integração dos indivíduos no meio social.

Os estudos que revisam a *descrição usual do alfabetismo* ressaltam que os jogos de linguagem não são únicos: há uma multiplicidade deles acontecendo na comunicação entre as pessoas. Para citar um exemplo, as pessoas cegas, surdas, participam de diferentes jogos de linguagem, sendo que a aprendizagem dos mesmos vincula-se a outros pressupostos nem sempre iguais àqueles relacionados à leitura e à escrita alfabética, como é o caso da linguagem Braille para cegos e a Língua de Sinais para surdos.

Pesquisadores como INNIS (1951), MCLUHAN (1962) e HAVELOCK (1976). (apud WINCHESTER, 1990) têm questionado a neutralidade relacionada aos valores do alfabetismo. Esses autores argumentam, inicialmente, que tecnologias particulares de escrita também produzem efeitos particulares. O aparecimento da imprensa, por exemplo, concorreu para disseminar a crença de que a escrita se vincula com a racionalidade.

Da mesma forma, a invenção da escrita alfabética no Ocidente traz para a linguagem novos padrões de pensamento. Como a escrita deixa a marca da inscrição, essas produções passam a ser passíveis de consulta a qualquer momento, além de terem uma contínua influência sobre os leitores e as leitoras.

A partir do conjunto de estudos desses pesquisadores, WINCHESTER (1990) argumenta que não é possível manter a neutralidade atribuída ao alfabetismo, tendo em vista

que ao longo do tempo os próprios meios de comunicação tiveram uma parcela considerável de influência sobre a escrita e sobre o pensamento da sociedade, principalmente no Ocidente. São informações, comportamentos veiculados e valores padronizadas como corretos, partindo do princípio que os/as portadores/as desses padrões adequados teriam de ser os/as alfabetizados/as com as habilidades de leitura e escrita alfabética.

Essa forma de escrita contribui para estruturar um tipo de pensamento, de linguagem, a própria vida das pessoas, e tem sido privilegiada até os dias atuais em detrimento de outras formas de escrita partilhadas pelos grupos sociais que têm diferentes tipos de cultura.

Considero interessante apontar na análise de WINCHESTER, a relação entre alfabetismo e ciência, para reforçar que ambos condicionam interessadamente os efeitos que produzem. Estudos como os de POPPER (1972) e de KUHN (1977) possibilitaram criticar o que WINCHESTER (1990, p.144) denomina de *descrição usual da ciência*, ou seja, “a concepção de que o que a ciência faz é simplesmente descobrir os fatos e ordená-los numa sequência regular ou em leis”. Essa forma de conceber a ciência passou a fazer parte do senso comum, dominou a produção da literatura científica, além de ter sido enfatizada nas ementas das disciplinas acadêmicas consideradas como um instrumento para a formação de indivíduos cientificamente alfabetizados. Essa concepção privilegia um tipo de saber – o científico – considerado como o único saber verdadeiro e necessário a todas as pessoas.

Através da aplicação de um *modo de fazer* padronizado, o emprego do método científico se responsabiliza pela produção do saber científico e faz com que seja possível a “leitura do mundo” (WINCHESTER, 1990. p.114). Tal é a crença naturalizada pela *descrição usual da ciência*. Entretanto, os vários estudos que apareceram nas últimas décadas objetivaram construir outra visão da ciência. FEYERABEND (1989), por exemplo, contribui para essa discussão afirmando que não há nenhum método científico que possa ter funcionamento individual: o que existe é um conjunto de tentativas, hipóteses, testagens, etc., que compõem um conjunto de movimentos que, conjugados, produziram o efeito desejado. Isso leva a pensar que a “leitura do mundo” não seja mais possível de ser realizada

através de um “modo de fazer unilateral”, e sim de que ela é feita de forma parcial, além de envolver uma multiplicidade de leituras.

Os estudos questionando a *descrição usual da ciência* são importantes nessa discussão, visto que a *descrição usual do alfabetismo* tem se apoiado nas proposições da ciência para sustentar sua crença. Da mesma maneira que o método científico foi considerado como o meio ideal para se chegar à verdade universal, assim também a aquisição do alfabetismo foi considerada fundamental para o indivíduo pensar, agir, produzir, registrar e evoluir a partir dessas verdades universais. Supostamente, apenas aqueles/as que eram alfabetizados/as conseguiriam ter acesso aos escritos e fazer as leituras, ou seja, através da auto-educação fortaleceriam a racionalidade e o modo de pensar científico, reconhecidamente válido para todas as realidades.

No entanto, as implicações da *descrição usual do alfabetismo*, que têm sido mais intensificadas são as que vinculam o alfabetismo ao desenvolvimento econômico e social. Um possível aspecto constitutivo desse elo é o fato do Ocidente ter estruturado seu processo de industrialização, com um conseqüente progresso material, no mesmo período histórico em que a escola pública emergiu.

Dessa forma, foi produtivo associar o desenvolvimento de uma nação ao grau de alfabetismo adquirido pela população nas escolas de responsabilidade do Estado. Essa relação pode ter sido realizada, efetivamente, em alguns países, sempre que, associado à escolarização, tenha havido um conjunto de situações econômicas, sociais, ambientais, entre outras, que favoreceram o desenvolvimento industrial.

WINCHESTER, porém, apoia-se em historiadores do alfabetismo tais como GRAFF (1990,1995), JOHANSSON (1977), LOCKDRIGE (1974) e SCHOFIELD (1973) para colocar em questão essa associação. As pesquisas desses historiadores apresentam evidências que inviabilizam a relação de causa e efeito estabelecida entre a alfabetização e o progresso econômico da sociedade. E, no entanto, esses pesquisadores insistem em afirmar a necessidade de se atingir o alfabetismo universal, ainda que ele não possa ser considerado como solução para os problemas sociais.

Após expor as principais críticas feitas à *descrição usual do alfabetismo*, WINCHESTER apresenta a *descrição usual revisada*, uma outra forma de entender essas questões relacionadas com o alfabetismo, ou seja, revendo algumas crenças sustentadas pela descrição usual.

Em primeiro lugar, o autor argumenta que a existência das escolas públicas como garantia de manutenção dos altos índices de alfabetismo não tem mais fundamento. Ele não é auto-propagável como se acreditava, havendo necessidade de campanhas de alfabetização freqüentes e continuadas para manter os padrões desejados de alfabetismo.

Outra implicação se baseia na introdução da leitura global da palavra secundarizando o domínio do alfabeto e o código fonético. Para a *descrição usual revisada*, “a leitura global da palavra é vista como um resultado da repetição freqüente da decifração do código através da compreensão fônica, não como um método independente de leitura” (WINCHESTER, 1990. p.153). O autor cita o exemplo da escrita chinesa, na qual, apesar da presença do elemento fonético, são necessários muitos exercícios de memorização para aprender a escrita e a leitura.

A retomada da importância do/a professor/a se destaca como uma implicação importante. O argumento do autor sustenta que o/a professor/a é indispensável pelo mesmo ser um portador de padrões, além de estar instituído da função de diagnosticar e indicar quais as correções que cada estudante necessita realizar para que a aprendizagem aconteça. Professores/as que conhecem o contexto sociocultural onde estão imersos e com formação competente – incluindo métodos pedagógicos que valorizam várias formas de dar conta dos problemas relacionados à alfabetização e às disciplinas escolares – são considerados mais importantes do que os métodos de ensino apontados pelas ciências como apropriados para a aprendizagem dos alunos e das alunas.

As campanhas de alfabetização que não conseguem cumprir os objetivos que se propõem, finalizam a discussão das implicações da *descrição usual revisada*. WINCHESTER explicita que “crime, pobreza e ignorância não diminuirão necessariamente, e a produção industrial (ou a produção agrícola) não aumentará necessariamente, só porque

uma sociedade se torna universalmente apta a ler e a escrever” (WINCHESTER, 1990. p.152). Ele continua afirmando que o inverso dessa situação também pode acontecer, ou seja, uma sociedade oral tem condições de atingir índices de desenvolvimento iguais àqueles da sociedade que lê e escreve.

Por exemplo, instalar indústrias numa realidade de pobreza pode complicar ainda mais essa situação, a menos que, concomitantemente, sejam realizadas ações de ataque à ignorância, doenças e pobreza. Essa possibilidade serve também para pensar que a qualidade de vida depende mais de outros fatores, como os econômicos e sociais, do que simplesmente da aquisição da leitura e da escrita.

Na última consideração do texto, WINCHESTER posiciona-se expressando que a *descrição usual revisada* é uma “representação do alfabetismo” e que são necessários vários estudos empíricos mergulhados em situações práticas, para que seja possível discutir, com um número maior e variado de elementos, as questões relacionadas ao alfabetismo.

1.3 Natureza histórica

O pesquisador e a pesquisadora norte-americanos David RESNICK e Lauren RESNICK, L. fazem, em seu estudo sobre a natureza histórica do alfabetismo, uma exploração de modelos europeus e americanos relacionados com padrões e ensino do alfabetismo “a fim de avaliar o grau no qual objetivos e práticas de épocas anteriores são relevantes para nossas atuais necessidades” (RESNICK, D., RESNICK, L., 1990. p.158).

Os autores iniciam argumentando que houve mudanças nas expectativas do alfabetismo ao longo do tempo. Conforme as alterações que ocorreram na nossa sociedade, também as exigências em relação aos padrões de alfabetismo foram se diferenciando. Isso se torna visível quanto aos critérios estabelecidos para se considerar uma população alfabetizada.

Nos países desenvolvidos, se o critério utilizado for o de saber assinar o próprio nome, esses países teriam um número insignificante de analfabetos/as. O mesmo aconteceria se o critério utilizado for o de ler em voz alta um texto simples. O número de analfabetos continuaria ainda sendo baixo, se a medida para classificar como alfabetizado fosse a de conseguir ler um texto simples e depois reproduzir o conteúdo do texto ou a característica de algum personagem.

No entanto, o número de analfabetos/as se tornaria preocupante se o critério exigisse a leitura de um texto não familiar para retirar dele alguma informação nova e para fazer uma interpretação. E finalmente, a população do “primeiro mundo” seria considerada com baixo grau de alfabetismo se o critério fosse possuir a “habilidade para ler um texto complexo com alusões literárias e expressão metafórica e não apenas interpretar esse texto mas relacioná-lo de forma sensível a outros textos” (RESNICK, D., RESNICK, L., 1990. p.158). Esta última medida tem integrado as pautas das discussões universitárias sobre os padrões de alfabetismo aparecendo como o critério desejado e necessário para caracterizar uma nação como civilizada e progressista.

O padrão de alfabetismo em que o indivíduo deve saber ler um texto complexo ou literário, interpretar o conteúdo e ainda fazer inferências sobre esse conjunto de informações, tem sido adotado como ideal por um expressivo número de instituições, principalmente as acadêmicas e aquelas dos órgãos governamentais.

Para compreender os padrões de alfabetismo e sua aplicação recente é necessário recorrer aos modelos históricos do passado, estudando os seus contextos, suas condições sociais e políticas. Concretizando tal objetivo, RESNICK, D., RESNICK, L.(1990, p.153) apresentam três modelos históricos. Descrevem o ensino do alfabetismo e os exames na Suécia no século XVII – modelo religioso-protestante; a educação científica e técnica de elite na França desde o século XVIII – modelo técnico-elitista; e a escolarização entre os camponeses franceses que ocorreu neste século – o modelo cívico-nacional. Para finalizar o estudo, são apresentadas algumas mudanças ocorridas nos Estados Unidos referente aos padrões de alfabetismo durante o início deste século.

No modelo religioso-protestante, o historiador e a historiadora acreditavam que a forma encontrada pelos protestantes para realizar a sua salvação divina – leitura direta da Bíblia – em muito contribuiu para o desenvolvimento do alfabetismo. A possibilidade de alfabetizar um grande número de pessoas serviu de inspiração para o desenvolvimento do alfabetismo escolar e este, cada vez mais, foi se fortalecendo como propulsor do progresso econômico e social de uma nação.

Objetivando rever tais pressupostos, o autor e a autora citam as pesquisas de LOCKDRIGE (1974), JOHANSSON (1977), SCHOFIELD (1973) as quais não apresentam relações diretas entre o desenvolvimento do alfabetismo e o desenvolvimento industrial e econômico de uma sociedade, evidenciando inclusive que elevados índices de alfabetismo não geraram progresso em alguns países como, por exemplo, a Suécia do século XVII. Por outro lado, os estudos mostraram países que instalaram processos de industrialização e não recrutaram necessariamente mão-de-obra alfabetizada para integrar o quadro de seus/suas trabalhadores/as.

Ilustrando como se constituiu um país com elevados índices de alfabetismo sem um correspondente desenvolvimento industrial, RESNICK, D., RESNICK, L. (1990, p.161) citam o caso da Suécia, justificando ser este “o primeiro caso de registro sistemático de leitura”. Os pastores protestantes realizavam inspeções nas casas, junto aos membros da família, verificando se os fiéis sabiam fazer a leitura das chamadas “áreas básicas”, para só depois registrá-los como alfabetizados/as. A primeira área exigia “as palavras exatas do *Pequeno Catecismo*; a segunda, as explicações de Lutero sobre as palavras do texto; a terceira, a Confissão do Pecado; a quarta, as preces da manhã e da noite; a quinta, preces ditas a mesa” (JOHANSSON, apud RESNICK, D., RESNICK, L., 1990. p.161). A importância dada a essas ações pode ser medida pelo fato do casamento estar condicionado ao domínio de, pelo menos, o primeiro item das leituras exigidas.

Um dos efeitos dessa experiência histórica foi a elevação do número de alfabetizados/as registrados na Suécia: de 25% no início do século XVII para 75%, no final do mesmo século. O critério ou o padrão de alfabetismo segundo o qual os/as suecos/as

seriam considerados alfabetizados envolvia a leitura de textos familiares, ou melhor, a memorização do texto sem precisar fazer inferências sobre o conteúdo.

Apesar das expectativas atuais sobre o alfabetismo considerarem tais padrões como baixos, é necessário levar em conta que o modelo religioso-protestante tem influenciado consideravelmente as práticas pedagógicas de alfabetização e da escolarização de massa.

O modelo técnico-elitista iniciado nos *collèges* e nas academias particulares do Antigo Regime englobava a educação técnica superior francesa dirigida para a elite. As escolas estavam sob a administração de ordens religiosas como os Jesuítas, e estas aceitavam os meninos com sete anos de idade para iniciar o processo de escolarização, estendendo-o até os 17 ou 18 anos. Após, os jovens eram encaminhados para os cursos superiores, formando os membros do serviço público civil ou militar.

A matemática foi o conteúdo curricular privilegiado, sob a justificativa de que ela desenvolve a mente, encaminha para um raciocínio eficaz, além de ter a utilidade fundamental para a administração do Estado, como nas funções militares, na engenharia, finanças públicas, estatísticas em geral.

O padrão de alfabetismo exigido consistia na “aquisição de conhecimento teórico e o desenvolvimento de capacidades de solução de problemas” (RESNICK, D., RESNICK, L., 1990. p.163). Contudo, não era esperado pelas autoridades que toda a população atingisse esse padrão, mas sim apenas a elite determinada. Tal padrão fez com que até os dias atuais, a elite graduada francesa seja prestigiada pela considerada competência científica.

A escolarização cívico-nacional na França passou a ser assumida pelas instituições públicas, sem que isso causasse modificações na estrutura educacional da elite, visto que esta continuou freqüentando as escolas de ensino superior conduzidas pelas ordens religiosas. No entanto, a educação pública francesa tem sido considerada pioneira em instituir a universalização da escola, o processo de continuidade dessa escolarização e o incentivo ao nacionalismo. Entre a última década do século XIX e as primeiras décadas do

século XX a população francesa atingiu índices de escolarização de 90% (RESNICK, D., RESNICK, L., 1990. p.163).

Priorizada pela Revolução Francesa, a educação pública tinha como um dos principais objetivos a formação militar. Essa ação era desenvolvida nas regiões urbanas, relegando a segundo plano a educação das populações rurais, além de restringir a atuação das ordens religiosas. Nessa situação, muitos membros do clero foram trabalhar clandestinamente nos locais onde havia escolas do Estado ou fora da França, o que interferiu na estrutura organizacional do ensino público francês. Nos locais onde se estabeleceram as escolas de ensino primário, normalmente havia uma ligação acentuada entre a educação e a religião, tendo em vista os professores, membros das ordens religiosas, iniciarem seu trabalho de escolarização através de materiais com conteúdos religiosos.

Mesmo após o Estado exigir uma organização escolar de acordo com a política pública laica, pouco foi conseguido pela ausência de subsídios financeiros para a aquisição de materiais coerentes com a exigência. As escolas possuíam livros e outros materiais de leitura religiosos, os quais serviram de base para alfabetizar as crianças.

Ao que tudo indica, mesmo após a educação pública substituir a educação religiosa, os índices de alfabetismo permaneceram inalterados. Um aspecto que pode explicar os progressos mínimos de alfabetismo entre a população francesa, no período pós-revolucionário, pode ser relacionado ao fato de que a maior parte das crianças freqüentava as escolas no período de inverno, quando os pais não precisavam deles na agricultura. Outras crianças ficavam na escola até completar o curso primário e se habilitar a receber a Confirmação na igreja protestante ou a Comunhão, na igreja católica.

A formação precária dos professores, nessa época, contribuiu para a estagnação do alfabetismo. Além de muitos professores não possuírem os conhecimentos mínimos para transmitirem aos seus/suas alunos/as, também esse conhecimento era descontextualizado da realidade de cada localidade. Isso era evidenciado no dialeto que o professor falava normalmente, o francês, enquanto o dialeto dos alunos era o provençal, o catalão ou o alemão. Também o ensino da aritmética não conseguia responder às diferenças dos pesos e

das medidas das diferentes regiões. Somadas todas essas dificuldades, os alunos dificilmente aprendiam a realizar leituras ou aplicar os conhecimentos matemáticos quando os inspetores faziam avaliações.

Apesar disso, o modelo de alfabetismo cívico-nacional permaneceu com alguns limites. O primeiro deles, refere-se ao sistema de educação pública da França do século XIX que, mesmo estabelecendo políticas para “democratizar o sistema através do aumento do número das escolas primárias, de redução das taxas e do aumento do número das escolas de formação de professores” (RESNICK, D., RESNICK, L., 1990. p.165), permaneceu sustentando a divisão entre as escolas públicas de massa e as escolas especializadas para a elite.

Um segundo limite diz respeito à continuidade da priorização dos aspectos religiosos, pois mesmo com os investimentos do governo, os instrumentos educativos disponíveis para o ensino tinham como base os preceitos religiosos. Tais circunstâncias influenciaram as práticas pedagógicas francesas ainda por muito tempo. Um exemplo disso são os conteúdos nacionalistas ministrados pelos professores que visavam cultivar “o amor à pátria”. O que se evidenciou foi a alteração do teor dos conteúdos, porém o efeito continuou o mesmo. Ao invés de uma valorização dos aspectos da igreja, essa valorização foi transferida para os símbolos da pátria.

Em termos de padrão de alfabetismo não se observaram mudanças efetivas, apenas a migração de um sentimento religioso para o nacionalista. A população continuou com o mesmo nível de leitura e escrita de quando esses ensinamentos estavam sob a responsabilidade religiosa.

A última limitação desta experiência histórica, citada por RESNICK, D., RESNICK, L. (1990), está relacionada com a qualidade do alfabetismo. As pesquisas demonstraram que condições como acesso e frequência à escola, professores graduados, gratuidade do ensino, entre outros, não foram suficientes para alterar os padrões de alfabetismo da população francesa. Nas primeiras décadas deste século, observou-se um aumento de conhecimento da história, geografia e língua francesa, porém, essas características não se devem somente ao

fato da população ter freqüentado a escola, mas pelo fato desses conhecimentos escolares terem sido associados ao aperfeiçoamento dos meios de transportes e à necessidade de pessoas com habilidades escolares para o exército devido à Primeira Guerra Mundial.

A última situação analisada por RESNICK, D., RESNICK, L. (1990) nesta pesquisa sobre as experiências históricas de alfabetismo refere-se às mudanças ocorridas nos padrões de alfabetismo nos Estados Unidos. Neste país, fizeram-se presentes as características da aprendizagem da leitura e da escrita dos modelos europeus, os quais se baseavam no sistema alfabético, o que em última instância centrava a preocupação na leitura como decifração do código, situando em segundo plano a compreensão do que era lido.

O questionamento da forma mecânica de leitura foi acentuado basicamente por dois acontecimentos: a emergência da pedagogia centrada na criança e as testagens aplicadas aos soldados durante a Primeira Guerra Mundial. Este último acontecimento recebeu os maiores investimentos dos/as psicólogos/as, que formularam uma gama variada de testes de inteligência, de capacidade de leitura, de interpretação, etc., e os aplicaram à população que se deslocou para os combates. Os exames realizados evidenciaram que 30% dos examinados não conseguia fazer a simples leitura de uma carta ou um jornal. Isso aumentava as preocupações dos dirigentes da guerra, visto que o meio de comunicação entre os responsáveis pelos soldados durante os combates eram as mensagens escritas, o que exigia uma mínima capacidade de leitura para decifrar e entender as ordens recebidas.

Os testes de inteligência foram bem aceitos pelo exército e também pelas administrações escolares, pois ambos os compreendiam como instrumentos científicos de avaliação. Esses instrumentos necessitavam de leitura silenciosa e interpretação e, segundo as expectativas nos meios educacionais, tais características eram consideradas importantes para alterar o padrão de alfabetismo.

Os estudos sobre esses modelos históricos descritos por RESNICK, D., RESNICK, L. (1990) consideram que houve crescimento nas expectativas e nos padrões de alfabetismo. No modelo religioso-protestante, era suficiente que as pessoas demonstrassem o domínio de alguns textos; posteriormente, no caso da escolarização cívico-nacional, houve uma

ampliação dos textos utilizados e da própria leitura, embora isso não tenha garantido uma interpretação e utilização dessa habilidade. Foi somente na segunda metade deste século que se intensificou a função da escrita como condição para o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho.

Quanto às implicações para as políticas educacionais de tais modelos, a experiência histórica relatada por RESNICK, D., RESNICK, L. (1990) sugere que os períodos anteriores podem nos auxiliar com idéias e práticas, porém não há como tomar emprestado essas mesmas ações para serem repetidas na atualidade. Os métodos pedagógicos, os currículos e a organização escolar se mostraram insuficientes para alcançar os padrões de alfabetismo desejados, promover e assegurar o “alfabetismo para todos” e concretizar os efeitos desejados pelo mesmo.

Os padrões de alfabetismo podem ser elevados para um nível mais complexo, contando com interpretações e inferências dos/as alfabetizados/as, quando o instrumento utilizado para a avaliação desse padrão contemple os alfabetismos que as sociedades utilizam em suas práticas. A escolarização realizada com o objetivo de promover a aquisição da leitura, da escrita e de uma determinada quantidade de conteúdos estabelecidos e ensinados como se fossem universais, tem demonstrado insuficiência na realização desse projeto. O que as pesquisas históricas têm permitido observar é que a variedade de alfabetismo que se mantém mais viva nem sempre é resultado do alfabetismo escolar, mas daquele alfabetismo associado com as práticas quotidianas e, portanto, culturais de uma sociedade.

1.4 Alfabetização no mundo ocidental: modelos e tipologia

Justino Pereira de MAGALHÃES, historiador português, realizou estudos referentes aos modelos da história da alfabetização¹⁰. Inicialmente, observa que situações como o

¹⁰ Na síntese deste texto utilizei a palavra alfabetização para manter a nomenclatura utilizada pelo autor.

avanço da escolarização, intensificação do alfabetismo e do analfabetismo mereceram a atenção dos historiadores. Observa também que as pesquisas relacionadas a processos, ritmos e padrões de alfabetização se intensificaram nos últimos 30 anos, principalmente nos países do Norte e Sul da Europa.

MAGALHÃES (1994) menciona alguns estudos importantes sobre o alfabetismo como o de CIPOLLA (1969) considerada a primeira pesquisa que propõe uma análise sociocultural mais abrangente sobre alfabetização e desenvolvimento econômico. Na década de 80, estudos comparados entre os níveis de alfabetismo e as revisões metodológicas, como os de FRAGO (apud MAGALHÃES, 1994), utilizaram vertentes pedagógicas e comunicacionais, apontando relações entre os processos de alfabetização e as implicações antropológicas. GRAFF (1990), contribuiu de forma particularmente importante para os estudos de alfabetismo, pois editou um conjunto de obras sobre o assunto e elaborou uma história de alfabetização no Ocidente.

MAGALHÃES (1994, p.130) apresenta ainda alguns modelos que objetivam

superar em termos metodológicos as análises dicotômicas entre a Europa protestante, alfabetizada, a Europa do livro e da leitura em língua vulgar, na igreja, na escola e em família, e a Europa católica com taxas inferiores de alfabetização, centrando o ensino da doutrina cristã na transmissão oral com recurso ao ouvido e a imagem.

Tal superação é importante para estabelecer análises de acordo com a geografia, a cultura, a economia, etc., de cada situação. Em outras palavras, para possibilitar análises contextualizadas.

Mesmo havendo muito a ser feito sobre a historiografia do alfabetismo, é possível, segundo KAESTLE (apud MAGALHÃES, 1994, p.130), apresentar quatro questões fundamentais problematizando a História da alfabetização: a alfabetização e suas implicações com a racionalidade humana; o crescimento das taxas de alfabetização; relação entre alfabetização e desenvolvimento histórico; e implicações entre alfabetização e escolarização.

Para questionar o processo de naturalização que fundamenta essas relações, MAGALHÃES (1994), tomando como base os estudos de FRAGO, apresenta resumidamente os modelos históricos a partir do século XVII.

O primeiro modelo apresentado se localiza na Suécia e é chamado de *modelo protestante-nórdico*¹¹. Enfatiza basicamente a leitura e a articulação de interesses entre a igreja protestante e o Estado. Iniciada pela família, a leitura passava a ser examinada anualmente pelos pastores e estabelecida como condição principal para a Confirmação e para o casamento.

Como efeito dessas exigências, no final do século dezessete, a Suécia tinha 90% da sua população alfabetizada. MAGALHÃES (1994, 131) chama a atenção para o fato de que “o processo de alfabetização favorecera a criação de uma rede de escolas paroquiais e não fora acompanhado de uma industrialização”.

O modelo de alfabetização prussiano-alemão, desenvolvido na Prússia e nos Estados Alemães, é análogo ao anterior na priorização da leitura e no envolvimento com situações religiosas e políticas, forçando alianças entre o Estado e os eclesiásticos. A segunda prioridade deste modelo histórico centrou-se na articulação bélico-nacionalista, tendo em vista a guerra pelo domínio prussiano dos territórios alemães e a disseminação do nacionalismo para unificar a Prússia e os Estados Alemães.

Devido a essas situações, foram realizadas investidas de escolarização em massa, fazendo com que, na metade do século XIX, a Prússia e os Estados Alemães detivessem os maiores índices de escolarização da Europa. Porém, assim como na Suécia, esses índices não encaminharam o país, de imediato, para a industrialização.

¹¹ O autor chama atenção que no século XVI, nessa parte da Europa onde estava se desenvolvendo o protestantismo não houve num primeiro momento uma relação direta entre o protestantismo e alfabetização: “o próprio processo de reforma protestante desenvolveu uma elite letrada que funcionava como intérprete da mensagem religiosa” (MAGALHÃES, 1994, p.131). Isso significa que a forma como o protestantismo iniciou seu desenvolvimento foi semelhante à do catolicismo.

Na Prússia e nos Estados Alemães, os conteúdos pedagógicos das chamadas *primeiras letras* centravam-se no catecismo de língua vulgar (alemão), enquanto que nos *gimnásios* desenvolvia-se o estudo da Bíblia em latim.

Já o modelo inglês foi desenvolvido com base na Reforma Protestante e vinculou-se, nos primeiros tempos, à filantropia e à solidariedade, partindo de iniciativas locais. Após a industrialização na Inglaterra, a escolarização passa a adquirir importância pela necessidade de mão-de-obra qualificada, disciplinada e possuidora de determinados comportamentos, o que, em contrapartida, contribuiu para a elevação dos índices de alfabetização de sua população para 90% no início deste século.

No mesmo período, as colônias britânicas na América já admitiam a laicidade em seu processo de escolarização, dirigindo seu processo de educação pública, prioritariamente, para os habitantes brancos e possibilitando a participação de algumas mulheres, o que propiciava a essa parcela da população aumentar os seus níveis de alfabetização.

O modelo de alfabetização escocês ocorreu de forma semelhante aos aqui já descritos. Esteve articulado ao protestantismo e à esfera política. Segundo MAGALHÃES (1994, p.132), a população masculina da Escócia, em 1800, atingia índices de 90% de alfabetizados, também resultado da difusão massiva da leitura bíblica. As paróquias organizaram as escolas com conteúdos de cunho religioso e nacionalista, porém esta estrutura não beneficiava toda a população, excluía o ingresso das mulheres e da população rural de classe baixa.

No caso da experiência histórica da França, esta desenvolveu diferentes taxas de alfabetização em suas diversas regiões. As comunidades localizadas no interior do país tiveram a alfabetização desenvolvida tardiamente quando comparadas às comunidades dos centros urbanos, que já apresentavam uma grande parcela da população alfabetizada, incluindo homens e mulheres. As cidades com centros administrativos, eclesiásticos, judiciais e universitários concentravam uma população com maiores taxas de alfabetização do que aquelas onde se desenvolviam as atividades econômicas, portuárias e industriais.

Segundo o autor, a escola francesa abrangia dois objetivos principais: o primeiro era apoiar a igreja na luta da Contra-Reforma; o segundo, se dedicava a incentivar o desenvolvimento das populações.

Quanto à experiência histórica italiana, ela demonstra que a alfabetização também era utilizada para fins de casamento. Os documentos pesquisados por historiadores como MARCHESINI (apud MAGALHÃES, 1994, p.134), datados do início do século XVIII, mostraram a predominância da leitura sobre a escrita. Segundo esse autor, “o italiano médio [equivalente na atualidade ao profissional do setor secundário] do período moderno era leitor”. Isso estava associado à utilização prática que faziam da leitura que, além de ser pré-requisito para o casamento, também poderia estar sendo difundida nas comunidades através dos almanaques, revistas de orientações para a família e outras publicações informativas e de recomendações para o comportamento adequado das pessoas.

Com taxas de alfabetização elevadas para o sexo masculino dos centros urbanos, a Espanha pode ser comparada com a Inglaterra e a França. Segundo FRAGO (apud MAGALHÃES, 1994, p.136) “o mundo do analfabetismo era, por excelência, aquele dos domésticos, lavradores sem terras, jornaleiros, peões, pobres e grupos não integrados à língua e à cultura dominante por razões étnicas ou lingüísticas” (tradução livre). Assim como em outros países, os alfabetizados eram os clérigos, profissionais liberais, funcionários, comerciantes com estabelecimento e os nobres, predominantemente do sexo masculino.

O processo de alfabetização espanhol acontecia de forma semelhante aos que haviam se desenvolvido no Ocidente, ou seja, centrava-se na aprendizagem da leitura antes da escrita. Frequentemente, ocorria a aprendizagem da leitura sem escrita e essa situação, chamada pelo autor de semi-alfabetização, era muito comum entre as mulheres. Assim, foi largamente utilizada a prática da leitura em voz alta para difundir textos religiosos e legislativos, o que contribuiu para a formação de uma população de ouvintes.

Finalizando esta breve descrição sobre os modelos históricos, MAGALHÃES (1994) considera que os processos de alfabetização foram intensificados nas regiões urbanas mais

do que nas regiões rurais, devido à mercantilização da economia do Estado moderno, envolvendo a centralização do poder administrativo e judiciário e a intensificação do nacionalismo.

Ainda com relação a essas questões, o autor afirma que, de acordo com as análises antropológicas, sociológicas, históricas e institucionais, realizadas pelos estudos sobre o alfabetismo, “a cultura escrita constitui um elemento fundamental no que se refere à informação e (en) formação do pensamento e da acção do homem ocidental do período moderno. A história da colonização e do desequilíbrio entre os povos não é inteligível sem um enquadramento da cultura escrita” (MAGALHÃES, 1994, p.137).

1.5 Alfabetismo no Brasil: breve análise

O estudo do campo do alfabetismo é complexo e exige análises conceituais, históricas e empíricas para se compreender por que o alfabetismo e a alfabetização na sua variedade escolar estão sendo questionados e revistos. Os autores e as autoras que realizam as revisões históricas das experiências de alfabetização explicitam a necessidade de investir em outros estudos sobre assuntos da área e em outros contextos para mostrar que os pressupostos e as expectativas atribuídas universalmente à alfabetização não se concretizam da forma como têm sido difundidas e naturalizadas.

No Brasil, as pesquisas relacionadas à alfabetização têm concentrado, ao longo do tempo, enfoques basicamente pedagógicos, psicológicos e lingüísticos. Na pedagogia, são desenvolvidos temas como propostas didáticas, métodos, avaliação, caracterização e formação da/o alfabetizadora/or, alfabetização e as condições sociais internas e externas à escola (KRAMER, ANDRÉ, 1984; OLIVEN, 1981; CARRION, 1981). A psicologia conta, principalmente, com pesquisas que voltam sua atenção para a Psicologia Genética com temas como conceituação da língua escrita pela criança e propostas didáticas

(CARRAHER, 1985 e 1992; CRAIDY, 1996; GROSSI, 1987, 1990 e 1995; SMOLKA, 1993; WEIZ, 1993).

Já a lingüística tem desenvolvido estudos que centram as questões na interferência das diferenças culturais e dialetais no processo de aquisição da leitura e escrita, na desconexão entre a realidade social e as cartilhas e nas relações entre a alfabetização e o uso e funções sociais da língua escrita. Nesta perspectiva, há, por exemplo, estudos realizados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Além destes estudos, há outras pesquisas de natureza lingüística tais como as de CAGLIARI (1989), KATO (1993), MATÊNCIO (1994), KLEIMAN (1995) e as de CALIL (1996).

Estudos históricos, sociológicos, etnográficos e econômicos que se proponham a analisar os alfabetismos como práticas sociais e problematizar as relações entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social, raramente têm sido encontrados entre os registros acadêmicos do nosso país. Os estudos bibliográficos realizadas no decorrer desta pesquisa têm apontado para a emergência de projetos tais como os de MARZOLA (1997; 1998) que dirigem seus interesses para a *Política cultural e alfabetismos*.

Decorre disso a necessidade de conhecer as conceitualizações e as pesquisas de alguns autores e algumas autoras considerados/as fundamentais na apresentação de revisões na área do alfabetismo. Para tanto, procurei sintetizá-las neste capítulo, tendo em vista suas contribuições para relativizar a universalização dos efeitos, dos padrões e das formas de um tipo de alfabetismo tido como absolutamente necessário para se alcançarem as mudanças sociais, a democracia e a cidadania: o alfabetismo escolar.

Com base nesses estudos, considere importante realizar algumas reflexões a partir dos registros da história da educação no Brasil, observando como se intensificou a relação entre os pressupostos da alfabetização escolar e as expectativas para resolver os problemas das pessoas e da sociedade. Na análise das produções que se propõem a relatar como decorreu a educação no Brasil, selecionei alguns registros que contam a emergência do que WINCHESTER (1990) chamou de *descrição usual do alfabetismo*. Na seqüência, procurei

examinar como ocorreu o fortalecimento dessa concepção a partir do final da Segunda Guerra Mundial, finalizando com a discussão da fusão da ideologia da alfabetização com a ideologia do desenvolvimento, através de duas situações: as campanhas nacionais de alfabetização e a divulgação de uma classificação dos municípios brasileiros com maiores e menores índices de alfabetização.

CAPÍTULO 2

ALFABETISMO: DESCRIÇÃO USUAL NO BRASIL

Após a apresentação de alguns estudos que revisam os pressupostos e expectativas relacionados ao alfabetismo, apresento uma das formas em que a *descrição usual do alfabetismo* emergiu e se intensificou aqui no Brasil a partir da década de 20. Este recorte foi selecionado tendo em vista que, neste período, há um fortalecimento do vínculo entre a urbanização, o desenvolvimento do país e a educação.

2.1 Emergência

Na década de 20, o Brasil estava marcado por efervescências e conflitos originários dos processos de urbanização e industrialização que se constituíam. O período é marcado também pela chegada de um número expressivo de imigrantes. Além disso, outros movimentos e idéias contribuíram para fazer desse período um momento marcante da história brasileira:

a) a difusão de idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; b) a repressão governamental e a reação a setores contra idéias *subversivas*; c) a emergência de uma ideologia nacionalista que pregava exacerbação de um espírito patriótico; d) a organização de revistas e associações católicas; e) o Tenentismo; e f) o Modernismo (MOREIRA, 1995. p.86).

Esses movimentos e idéias fizeram parte das tentativas de redefinição das funções do Estado, das suas estruturas de poder e das metas a serem alcançadas pelo processo de industrialização. Como não poderia deixar de ser, as redefinições atingiam também o setor educacional: denúncias sobre a ineficiência da escola e, em particular, do ensino elementar começam a aparecer nos pronunciamentos de políticos e educadores. Faz parte desses pronunciamentos a apresentação de índices que apontam o alto grau de analfabetismo no país.

A partir de tais constatações, se fortalece a perspectiva da educação como base para os avanços econômicos, retomando a discussão educacional do século XIX, quando a “educação de todos” era vista como fundamental para a evolução da sociedade e para o futuro do país.

Nas primeiras décadas deste século, os Estados Unidos da América assumiram uma posição de ascensão no mercado internacional, principalmente o europeu, e um dos reflexos dessa ascensão foi a influência econômica e cultural sobre os países da América Latina. Com isso, as teorias pedagógicas progressistas de pensadores americanos, como Dewey e Kilpatrick, ao lado de europeus como Claparède, Decroly e Montessori passaram a ter espaço entre os/as educadores/as brasileiros/as, na tentativa de mudar as cifras do analfabetismo.

Estes/as educadores/as internacionais propunham um novo modelo pedagógico constituindo o que se convencionou chamar de *Escola Nova*. Aqui no Brasil, essas idéias, assumidas e divulgadas principalmente por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se compatibilizavam com os novos ideais econômicos e políticos.

Alguns indicadores de que este modelo “escolanovista” foi aceito e difundido no Brasil, podem ser expressos no *entusiasmo pela educação* e no *otimismo pedagógico* que passaram a dominar o nosso pensamento educacional. Na definição de NAGLE (1974, p.99-100):

...o entusiasmo pela educação é a crença de que pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo...

... o otimismo pedagógico é a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro.

NAGLE (1974) argumenta que a Escola Nova enfatizou o *otimismo pedagógico* e este serviu de base para a intensificação da formação de técnicos educacionais. NUNES (1992), analisando as práticas escolares do Rio de Janeiro nas décadas de 20 e 30, reconhece a contribuição de NAGLE, principalmente sua obra *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974), que apresenta uma visão de conjunto da educação até aquele período, visão esta ausente nos estudos realizados por outros autores. NUNES alerta, porém, para algumas posições problemáticas desencadeadas pelo estudo de NAGLE (1974): (a) o quadro explicativo no qual o autor analisa a tese da tecnificação acaba constituindo a realidade como oposição: sistema agrário-comercial x sistema urbano-industrial; escola nova x escola tradicional; entusiasmo pela educação x otimismo pedagógico; políticos x técnicos, etc.; (b) enquadramento dos técnicos da educação como aqueles que ocupavam cargos importantes na gestão pública. NAGLE teria minimizado o fato de que, naquele período, as reformas do ensino

impulsionaram a profissionalização dos professores das escolas públicas e particulares formados pelas escolas normais, dos diretores, dos inspetores, dos médicos escolares e dos especialistas (...) forjados nos cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo próprio estado ou no exterior e através de uma literatura pedagógica que passou a ser difundida (NUNES, 1992. p.156).

As observações indicam que os/as educadores/as técnicos/as, chamados/as de *educadores de profissão*, aderiram aos discursos que denunciavam a ineficiência da escola,

devido a um conjunto de acontecimentos da época, que envolviam processos políticos, reestruturação estatal, reformas educacionais e outras situações que constituíram a trajetória da formação profissional destes educadores.

Por outro lado, o trabalho de NAGLE (1974) contribui para a compreensão do quadro educacional da época, quando registra que o *otimismo pedagógico* e o *entusiasmo pela educação* influenciaram o nacionalismo, os anseios de universalização do ensino e a ampliação das oportunidades educacionais.

A necessidade da escolarização fazia parte do ideário nacionalista desde o princípio deste século. Nessa época – início da I Guerra Mundial –, o Brasil passava por uma crise que acabou atuando no sentido de acelerar a industrialização. A crise ocorreu devido às dificuldades de importação de produtos manufaturados que forçaram a produção interna para atender as necessidades do país. Nesse quadro, alguns cafeicultores aliaram-se ao grupo industrial, acirrando a luta pela obtenção de comando nos postos dirigentes.¹²

Nas primeiras décadas do século XX, e tendo como base essa realidade vigente no país, houve a formação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo que, segundo PAIVA (1985, p.97) colocou os seguintes objetivos:

- a) combater o analfabetismo no Brasil, para comemorar o Centenário da Independência da nação brasileira, livre dos analfabetos/as. Essa ação também combateu o “estrangeirismo, especificamente a germanização dos Estados do Sul”. Houve fechamento das escolas chamadas “estrangeiras” que eram organizadas pelos imigrantes e instalação das escolas nacionais promotoras da educação moral e cívica;
- b) reverter a imagem do país, pois durante a I Guerra Mundial houve uma divulgação, nos Estados Unidos, de uma estatística sobre alfabetização na qual o Brasil apresentava o maior índice de analfabetismo escolar;

¹² Durante os primeiros 25 anos de República, a hegemonia do poder esteve com o grupo agrário comercial – produtores de café e criadores de gado leiteiro – ficando esse período conhecido, por isso mesmo, como a “Política do Café com Leite”.

c) ampliar a base eleitoral para estabelecer a hegemonia política da burguesia urbano-industrial. Nesse caso, o principal problema eram os/as analfabetos/as que não tinham direito a voto¹³. Tornava-se fundamental, então, a alfabetização para que, ao adquirirem a habilidade de ler e escrever, os/as analfabetos/as tivessem, por extensão, o direito ao voto;

d) proporcionar aos indivíduos oportunidades de escolarização para que estes tivessem condições de se adaptarem às indústrias que estavam se estabelecendo.

Essas são algumas circunstâncias que possibilitaram a produção do analfabetismo como o “grande mal” da nação¹⁴, fazendo com que os líderes governamentais se apressassem em transformar os/as indesejáveis analfabetos/as (em torno de 85% na década de 20)¹⁵ em alfabetizados/as.

A analogia do/a analfabeto/a com o/a doente emergiu também na fala de COUTO, que devidamente investido da *autoridade científica* que era atribuída a um membro da Academia de Medicina no Rio de Janeiro, concebia o analfabetismo e o/a analfabeto/a da seguinte forma:¹⁶

O analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão a verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda a idéia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua (COUTO apud PAIVA, 1985. p.99).

¹³ Na década de 20 não votavam analfabetos, mulheres e os menores de idade. Além disso, o voto não era obrigatório, portanto o número de votantes era mínimo. O voto do analfabeto somente torna-se obrigatório em 1984. Para maiores detalhes, ver Paiva (1985, p.97)

¹⁴ A REVISTA Nova Escola (1990), traz como matéria de capa uma reportagem sobre o analfabetismo no Brasil, cujo título é *Analfabetismo: a vergonha nacional*.

¹⁵ MOREIRA (1995, p.86)

¹⁶ Pronunciamento na conferência realizada em 1927, na Associação Brasileira de Educação sobre o tema: *No Brasil só há um problema nacional; a educação do povo*.

O analfabeto é um microcéfalo: sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e idéias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria (COUTO apud PAIVA, 1985:99).

O pronunciamento de COUTO contribui para visualizar como uma prática discursiva corporifica e constrói a relação entre alfabetização e desenvolvimento individual e social. SAID (1990, p.103), ressalta, aproximando-se de Michel Foucault, que “textos criam não apenas o conhecimento mas a realidade que descrevem”. Com isso, tais definições relativas ao/à analfabeto/a não apenas o/a nomeia ou adjetiva, mas também o/a constitui daquela determinada maneira.

O analfabetismo, ou seja, o não domínio da leitura e da escrita alfabética, é tratado como doença grave; o/a analfabeto/a assemelha-se a um peso morto, sendo um entrave para uma nação que deseja ser próspera e progressista. A doença necessita de um tratamento que a cure e que evite que ela prossiga contagiando as pessoas e aumentando assim o número de “doentes”.

O Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1989. p.432) define microcéfalo da seguinte maneira “adj. e s.m. 1.que ou aquele que tem a cabeça muito pequena (...)2. Fig. Diz-se de, ou do indivíduo pouco inteligente, idiota”. Utilizando este termo, COUTO reforça a caracterização do analfabeto como alguém que está impedido de evoluir e o apresenta tanto como um doente físico quanto um indivíduo que possui a inteligência comprometida.

Por outro lado, essa fala privilegia o/a alfabetizado/a, atribuindo-lhe níveis de inteligência superior, com capacidades, habilidades, características e qualidades supostamente suficientes para serem acionadas no momento em que as necessidades se apresentarem.

A crença da alfabetização como solução principal para os problemas começa a ganhar espaço e a se disseminar no nosso país, revestindo-se de uma forma excludente e construindo desigualdades (entre os/as alfabetizados/as e os/as analfabetos/as): é uma

construção que estigmatiza o/a analfabeto/a, fortalecendo a *descrição usual do alfabetismo* (WINCHESTER, 1990). Tal concepção acaba por produzir o/a analfabeto/a como alguém que atrapalha a evolução e o progresso da nação.

Pronunciamentos como o de COUTO prescrevem como solução o alfabetismo escolar, fortalecendo uma das implicações da *descrição usual do alfabetismo*, apresentada por WINCHESTER, a qual considera as escolas públicas, financiadas pelo Estado, como os meios ideais e necessários para alcançar o alfabetismo.

A crise de 1929, associada aos movimentos políticos e sociais da época, propiciaram a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assume o poder. Em seu programa de reconstrução nacional, coloca como um dos principais objetivos: a intensiva difusão do ensino público técnico-profissional.

O novo governo apoiou integralmente o processo de industrialização, considerado um dos instrumentos mais importantes para a autonomia e o desenvolvimento econômico do Brasil. Nesta conjuntura, um grupo de intelectuais brasileiros, que se denominavam os Pioneiros da Escola Nova, demonstraram sua preocupação com uma política nacional de educação e a expõem em um documento chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Este documento, redigido por Fernando de Azevedo, já continha princípios para um programa educacional. A educação, segundo o Manifesto, “era considerada em todos os seus graus como função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais...” (RIBEIRO, 1979, p.101).

A maioria das idéias do Manifesto foram acolhidas na Constituição de 1934 e a escola pública, universal, leiga, gratuita e obrigatória passou a ser preocupação do Estado, que deveria promover a escolarização. Entretanto, na Constituição de 1937, houve um recuo na determinação de a quem cabe o dever de propiciar o ensino. Segundo CUNHA (1986, p.08), a Constituição de 1937 coloca os “poderes públicos como coadjuvante secundário e supletivo das instituições privadas, destinando as instituições públicas de ensino aos carentes de recursos para freqüentarem escolas particulares”. Por essa diretriz

educacional, o Estado passa a responsabilidade da formação de seus integrantes para as escolas particulares, em grande parte confessionais, que formavam a elite do país.

É importante ressaltar que essas ações do Estado se dirigiam para as escolas urbanas em detrimento das rurais. Tal atitude do poder estatal público reforçava o efeito esperado da qualificação gradativa dos cidadãos para ocuparem os lugares que a sociedade urbano-industrial lhes reservava.

Segundo um estudo já tido como clássico, do autor inglês Paul Willis, produzido na década de 70, as escolas de um modo geral, são tidas como as instituições possuidoras das condições necessárias (hierarquias, conteúdos, valores, comportamentos) e apropriadas para preparar as populações visando o desenvolvimento do país. A ênfase se concentra nas escolas públicas, às quais se atribui a responsabilidade na formação e na capacitação do indivíduo para construir o futuro promissor das nações. Em outras palavras, credita-se à escola o desenvolvimento das habilidades e comportamentos desejados dos futuros/as trabalhadores/as facilitando a adaptação dos indivíduos ao sistema social e econômico vigente (Cf. WILLIS, 1991).

Através dessa breve retrospectiva, torna-se possível observar que a relação entre a escola e o desenvolvimento industrial e econômico do país estava instalada. Nas décadas iniciais deste século, o quadro histórico que estava sendo delineado fortalecia a necessidade do processo de escolarização universal para manter a unidade nacional e, sobretudo, para concretizar o projeto de industrialização e urbanização do Brasil.

Nesta perspectiva, o analfabetismo estava sendo tratado como um dos maiores empecilhos para o desenvolvimento de uma nação progressista e civilizada. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, essa perspectiva se fortalece ainda mais, a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO, que têm como objetivo desenvolver os países do Terceiro Mundo.

2.2 O fortalecimento

A *descrição usual do alfabetismo* tem sustentado as campanhas de alfabetização, sobretudo aquelas promovidas pelos organismos internacionais – ONU, UNESCO – ou governamentais – Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entre outros. Essas campanhas começaram a emergir no final da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de fazer da alfabetização das massas uma das alavancas para o desenvolvimento econômico dos países de Terceiro Mundo. Cabe então perguntar: quais os interesses que pautavam essa emergência?

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, no contexto internacional, houve uma ênfase no processo de descolonização dos países asiáticos e africanos. Segundo FUCKS (1994, p.418):

O analfabetismo era, nessa altura, encarado como uma característica do subdesenvolvimento dos países anteriormente colonizados e sua eliminação, considerada uma importante condição para o processo de modernização e desenvolvimento.

Em decorrência disso, a alfabetização passou a integrar as pautas das conferências internacionais com vistas a organizar campanhas de alfabetização. A ONU, então, passou a ter como objetivo propor estratégias para resolver alguns problemas mundiais considerados crônicos, entre eles o analfabetismo. Assim, através de uma de suas agências – a UNESCO – a ONU preparou-se para “dar combate à falta de inteligência e, portanto (ou pelo menos assim pensava), ao atraso da maior parte do mundo” (WINCHESTER, 1990, p.136).

Nesse sentido, foi enfatizada a perspectiva da alfabetização instrumental, visando usos mais práticos para a mesma. Segundo NOVO (1990, p.112), essa ênfase prática para a alfabetização foi denominada de *alfabetização funcional*, termo esse “cunhado pelo

Exército dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a *capacidade de entender situações escritas necessárias para conduzir ações e tarefas militares básicas (...)*”

Nesse caso, a alfabetização assumia papel fundamental para concretizar algumas estratégias de guerra, visto que, se as ações e os comandos estavam sendo comunicados por escrito, era necessário um mínimo de habilidade para a decodificação e compreensão da mensagem escrita. Caso o soldado não possuísse essa capacidade de entender a mensagem, a tarefa ficaria ameaçada, o que resultaria em prejuízo da estratégia de combate ao inimigo.

A perspectiva instrumental fez parte das discussões na Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO em 1949. Porém, foi somente em 1962 que a agência definiu como alfabetizado o indivíduo que:

adquiriu o conhecimento e as habilidades essenciais que lhe permitem engajar-se em todas aquelas atividades que requerem a alfabetização para um efetivo funcionamento em seu grupo e comunidade e cujo domínio da leitura, da escrita e da aritmética permite-lhe continuar a usar estas habilidades para o seu próprio e para o desenvolvimento da comunidade. (OXENHAM apud NOVO, 1990, p.112).

Com esse conceito, a alfabetização assume o caráter funcional e passa a ser entendida, de acordo com NOVO (1990, p.112), como “um conjunto de habilidades a serem ensinadas pela escola”. Associada a esse aspecto da alfabetização funcional escolarizada, a Conferência Mundial de Ministros da Educação para a Erradicação do Analfabetismo ocorrida em 1965 em Teerã enfatiza a necessidade de preparar o homem para desempenhar os papéis sociais, cívicos e econômicos (UNESCO, 1980).

Os pronunciamentos da Conferência recomendaram que a “verdadeira” alfabetização é capaz de aumentar a produção econômica, melhorar o padrão de vida da sociedade e proporcionar ascensão social aos indivíduos. Além disso, atribui-se à aquisição das

habilidades de ler e escrever um maior e melhor entendimento da realidade, e por extensão, do mundo.

Os relatórios dos programas de alfabetização e das conferências mundiais demonstravam uma preocupação em verificar os avanços de setores produtivos da economia e também da sociedade estabelecendo, dessa forma, o vínculo entre as pessoas trabalhadoras alfabetizadas com o aumento da produção. Esse raciocínio linear se torna problemático quando centra esse progresso numa única “causa”: a habilidade de ler e escrever. Sem negar a importância dessa habilidade, não se pode, no entanto, tomá-la como determinante para explicar situações como essas. Contextos sociais, históricos e culturais, podem ter influência maior na apresentação desses resultados do que a condição de alfabetizados/as dos indivíduos.

Ações como essa da UNESCO – de calcular retornos da alfabetização no setor econômico da sociedade sem considerar outros aspectos – contribuem para fortalecer a *descrição usual do alfabetismo*, atribuindo ao mesmo um alcance de resultados independentes de outras circunstâncias.

O surpreendente, no entanto, é que este tipo de fala continuou sendo fortalecido, como é possível exemplificar através de um periódico chamado *Correio da UNESCO* (1980), cujo título em destaque na capa – *Alfabetização: caminho para a liberdade* – expressa o elo que se estabelece entre “alfabetização e progresso”. Nesta publicação, o diretor da UNESCO na época, faz a seguinte afirmação:

Nas sociedades atuais, só os homens e mulheres que tenham acesso ao saber teórico e prático moderno adquirem a faculdade de dominar plenamente o seu destino. Vencer o analfabetismo é então não só um requisito básico da democracia, porque permite a cada um exercer melhor seus direitos e assumir suas responsabilidades, mas é também um dos meios de se transformarem as condições de muitas populações, abrindo-lhes o caminho para o progresso nas atividades de produção e nos demais campos da existência. (UNESCO. 1980, p.01)

O interessante dessa fala não é somente a idéia que pretende transmitir, e sim como a fala está apresentada no periódico: há uma imagem, na capa, de um africano lendo um livro. Na primeira página, essa imagem é reproduzida em tamanho menor e, ao lado dela, está uma mensagem com letras em destaque *nossa capa*, seguida da palavra do diretor. O que a imagem e o texto transmitem é uma concepção sobre o alfabetismo correlacionado a situações como crescimento e produtividade econômica, aumento da renda, industrialização, participação democrática, saúde, redução da criminalidade, consumo de alimentação, avanços tecnológicos, atitudes individuais adequadas ao padrão social vigente, os quais se tornariam presentes no país do africano quando sua população se tornasse alfabetizada.

Os textos seguintes dessa edição reincidentem nas expressões e afirmações que consideram o analfabetismo como “entrave ao desenvolvimento pessoal” e os homens e as mulheres analfabetos/as como “impossibilitados de participar efetivamente do progresso das sociedades de que fazem parte, ou seja, de decidirem seu próprio destino” (UNESCO, 1980), o que justificaria o colonialismo de outrora e a exploração econômica atual desses povos.

Com efeito, concepções como estas serviram de base para justificar as inúmeras investidas, planos e propostas ocidentais destinadas a “colonizar” o outro, ou seja a fazer com que “eles” aprendam do “nosso” jeito. Se os/as analfabetos/as são “incapazes de decidir o próprio destino”, supõe-se que há necessidade de que outros indivíduos com essas condições, tomem as decisões por eles.

SAID (1996,) na obra *Orientalismo*, traz à tona essa situação de “produção do outro”, mostrando que o Ocidente constituiu a representação de Oriente a partir dos parâmetros ocidentais. As comparações entre Ocidente e Oriente fortaleceram a identidade cultural ocidental. Essas idéias, noções, registros não são transcrições transparentes da realidade tal como existe no Oriente, mas são fabricadas, produzidas, e estão implicadas em relações de poder e de dominação.

Escritores/as como poetas, romancistas, filósofos/as, políticos/as, economistas, dentre outros, partiram da distinção Oriente e Ocidente para compor suas obras e descrever

povos, costumes e expectativas orientais tendo como referência a sua compreensão ocidental de mundo. Além disso, o Oriente foi *orientalizado* porque era possível de ser “feito Oriental” (SAID, 1996. p.17).

Também o estudo de PRATT (1992) – *O olhar imperial* – é outra obra que possibilita compreender como quem está ocupando posições privilegiadas de poder constrói representações culturais sobre os outros. A autora mostra que isso é possível porque os/as representados/as acabam assumindo aquela forma de ser e conceber tal como os/as que a representam, estabeleceram.

Fazendo uma analogia, pode-se dizer que a valorização do alfabetismo escolar coloca os/as alfabetizados/as em uma situação privilegiada – de poder – para representar os/as analfabetos/as. Quando me refiro à representação, utilizo a concepção de SILVA (1997, p.2), que compreende as representações culturais “como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento”.

A condição de alfabetizados/as propicia que os/as mesmos/as representem os/as analfabetos/as como pessoas com capacidades reduzidas, raciocínio lógico limitado e como entraves para o progresso das comunidades. Através da linguagem, os/as alfabetizados/as acreditam re-apresentar de forma transparente o “real” aos/as analfabetos/as. Essa “realidade” pressupõe como absolutamente necessária a aquisição das habilidades de leitura e escrita alfabéticas para alcançar a cidadania, a qualidade de vida, o desenvolvimento social, etc.

O real não é acessível diretamente: materializa-se mediado por formas de significação da realidade, neste caso, por exemplo, através da aquisição do alfabetismo. São falas, imagens, textos veiculados através das práticas discursivas e não discursivas que a partir de um olhar, longe de ser neutro, constrói “a realidade”.

Entretanto, esse olhar constituidor da representação não é independente e desinteressado, é um olhar envolvido com relações de poder que possibilita a construção

binária entre alfabetizados/as e analfabetos/as. Os primeiros e as primeiras, investidos/as de uma suposta racionalidade e superioridade que a variedade do alfabetismo escolar lhes confere, produzem uma representação dos/as analfabetos/as como diferentes e acabam promovendo um processo de “exclusão” dessa parcela da população.

As posições da UNESCO reforçam a construção dessa representação quando se referem às possibilidades de desenvolvimento de uma nação. Uma das suas falas ressalta que “nenhum país pode utilizar os progressos da ciência e da tecnologia, na escala necessária a seu desenvolvimento, se grande parte de sua população for analfabeta” (UNESCO, 1980, p.5). Esse encaminhamento enfatiza a necessidade de realização dos programas de alfabetização em massa, tendo em vista que a agência pressupõe a alfabetização como condição de modernização científica e tecnológica das nações. Novamente, se faz necessário ressaltar a importância da alfabetização, porém não independentemente de outras condições.

Os países do chamado Primeiro Mundo ou desenvolvidos, que utilizam e produzem ciência e tecnologia de ponta conseguiram esse feito devido a decisões políticas, investimentos econômicos e também alfabetizando ou tendo a população alfabetizada. Em outras palavras, no “mapa” desses países se entrecruzam vários aspectos e várias disputas para que seja formada a configuração que apresentam.

O entendimento perpassado por essas falas constitui a identidade não alfabetizada, definida pela ausência de alfabetismo, e faz com que a mesma adquira duplo sentido: o primeiro diz respeito à falta do alfabetismo na acepção de ausência da habilidade de ler e escrever e o segundo se associa com a visão cristã de “estar em falta” com o grupo, com a comunidade a qual pertence. Nesse último sentido, atribui-se ao/à analfabeto/a uma culpa por “preferir encontrar-se” nessa situação anormal, fora dos parâmetros esperados, o que o/a condenaria à exclusão. A meu ver, metaforicamente, por esse castigo da exclusão se constitui um dos aspectos moralizantes que a alfabetização carrega.

Autoridades da UNESCO, por exemplo, defendem que a função do alfabetismo universal é a de levar os homens e as mulheres a se tornarem livres, morais e autônomos/as. Assim sendo, torna-se necessário traçar políticas que transformem os/as analfabetos/as em

alfabetizados/as tirando-lhes o entrave que obstrui o desenvolvimento de sua liberdade, da sua conduta moral e de sua autonomia, e, portanto, da comunidade da qual participam.

A partir dessa concepção, as políticas planejadas pela UNESCO se alicerçam, fundamentalmente, em dois pressupostos:

1. O analfabetismo é um obstáculo de peso ao desenvolvimento; 2. A alfabetização é um direito fundamental inscrito na Declaração dos Direitos Humanos, em que se enfatiza que a ignorância constitui um obstáculo ao livre desdobramento do indivíduo (FUCKS, 1994. p.418).

Esses pressupostos reforçam a convicção do analfabetismo como “empecilho” tanto para a nação quanto para o indivíduo. Tudo se passa como se o progresso estivesse represado e cuja desobstrução se daria através da remoção do obstáculo do analfabetismo.

Exemplificando como as ações da UNESCO fortalecem a *descrição usual do alfabetismo*, passo a citar o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), desenvolvido de 1967 a 1973 pela própria UNESCO em colaboração com outras instituições vinculadas à ONU.

Segundo a justificativa do PEMA, este não tinha como objetivo o de reduzir o analfabetismo no mundo inteiro, mas “demonstrar as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico-social e, mais genericamente, estudar as relações e influências recíprocas que existem, ou podem ser estabelecidas ou reforçadas, entre a alfabetização – em especial da população ativa – e o desenvolvimento” (UNESCO, 1980. p.6).

Há um grande investimento nos pronunciamentos sobre a necessidade da alfabetização, mas o que se observa nesta justificativa vai além disso, ao se configurar como uma forma de “convencer” os países ditos de Terceiro Mundo que o progresso só é possível com alfabetização; e mais, com uma organização, metodologia e determinadas formas de

alcançá-la, tal como acontece nos países desenvolvidos. Ações como “demonstrar vantagens” e “estabelecer influências recíprocas entre alfabetização e desenvolvimento” dirigidas à população economicamente ativa soam como “colonizadoras” das expectativas das populações e as conformam de acordo com a cultura do Primeiro Mundo, desconsiderando a pluralidade e a diversidade das línguas, contextos e modos de convivência daquelas comunidades. As ações do programa trazem conteúdos discriminatórios para um grande contingente de indivíduos, pois dirigem suas metas aos economicamente ativos, não contemplando as crianças, os/as idosos/as e outras pessoas que não se enquadram nessa “categoria” selecionada.

O mesmo documento da UNESCO menciona que, atualmente, o conceito de *alfabetização funcional* tem se “ampliado”.

Além do aprendizado da leitura e da escrita e da aritmética com fins práticos e imediatos, a alfabetização – considerada atualmente um momento de um processo educativo global, de acordo com os princípios da educação permanente – passou a ter nova dimensão, ou seja, a de instrumento de libertação e pleno desenvolvimento do ser humano” (UNESCO, 1980. p.6).

No texto transcrito, o caráter político da alfabetização é subtraído quando se atribui aos/as analfabetos/as a responsabilidade por sua condição. Atribui-se às autoridades e aos/as alfabetizados/as a função e o empenho para convencê-las a mudar essa condição. Tais discursos universalizantes das políticas educacionais para a alfabetização apresentam, em sua concepção, princípios moralizantes e psicologizantes tomados como naturais, ao deixarem de considerar a diversidade de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que constituem o contexto e o cotidiano do/a analfabeto/a, debitando à falta da habilidade de ler e escrever os problemas do mundo.

O conceito de *alfabetização funcional* desenvolveu-se internacionalmente e tem refletido “perspectivas neutras, utilitárias e instrumentais” (NOVO, 1990. p.113),

contribuindo para a fusão da ideologia¹⁷ de alfabetização com as ideologias de desenvolvimento. No Brasil, a concepção de alfabetização funcional esteve e está em circulação, propiciando essa mesma fusão, pressupondo uma pessoa alfabetizada como independente e auto-educada, instaurando a separação entre alfabetismo e outros aspectos fundamentais como as situações histórico-culturais, a economia e as questões emergentes nas últimas décadas relativas à pluralidade de contextos, de inserções e de identidades que as pessoas estão disputando e negociando cotidianamente.

2.3 Alfabetização e desenvolvimento: fusão de ideologias

Para analisar a fusão da ideologia de alfabetização com a ideologia de desenvolvimento utilizarei duas situações: (a) as campanhas nacionais de alfabetização e; (b) divulgação do *ranking* do alfabetismo no ano de 1996.

Considero tais situações importantes tendo em vista que as falas contidas nos projetos de algumas campanhas de alfabetização ocorridas no Brasil, após a II Guerra Mundial, evocam a necessidade e a urgência de ter pessoas, comunidades e a própria nação desenvolvidas, tal como prescrevem as políticas internacionais de alfabetização.

Por sua vez, o *ranking* apresentando a classificação dos municípios com base nos índices de alfabetização, divide-os entre os que têm mais alfabetizados/as e os que detêm maior número de analfabetos/as do país, ou seja, os municípios desenvolvidos e os atrasados em termos de alfabetização.

¹⁷ Utilizo ideologia no sentido que o que a caracteriza “não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA, SILVA, 1994. p.23).

A) Campanhas de alfabetização

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – desenvolveu-se no final da década de 40 até o início da década de 60, sendo considerada a primeira campanha de educação que atinge o meio rural. Ela se estabelece no Brasil para atender às recomendações da UNESCO em favor da educação popular.

Os objetivos da CEAA centravam-se em “preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 1985. p.178).

A fim de concretizar estes objetivos foram instituídas “missões educativas” no interior do país, principalmente nas zonas rurais, as quais acabaram se envolvendo não só com os processos de alfabetização mas com a educação comunitária de acordo com os objetivos políticos do poder público local, muitas vezes dissonante do Federal.

Influenciado pelo *entusiasmo na educação*, este programa de alfabetização enfatiza o nacionalismo e insiste em fazer com que os/as imigrantes passem a ser assimilados ao país pela via educacional. Além disso, essas influências auxiliaram a construir o analfabetismo como “causa” da situação cultural, social e econômica e não como um efeito dessas condições. Assim sendo, a concepção de analfabeto/a vigente nessa época o/a considerava como marginal, incapaz e imaturo/a para participar dos processos produtivos e de modernização que o país necessitava.

A próxima campanha de alfabetização realizada denominou-se Campanha Nacional de Educação Rural, a qual iniciou na década de 50 e teve por objetivo:

... contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de

trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices. (PAIVA, 1985. p197).

Para concretizar esse objetivo, a campanha continuou com a ação das “missões educativas” disseminadas pelo interior do Brasil, que propiciavam um contínuo desenvolvimento de técnicas de trabalho visando promover a saúde, alfabetizar todas as pessoas, ensinar a população rural a se alimentar adequadamente. Como lhes seria possibilitado o acesso ao mundo letrado, os indivíduos não acreditariam mais em superstições e crendices, mas teriam a opção religiosa correta, alicerçada, provavelmente, nos princípios da Igreja Católica.

A orientação para realizar as atividades era a auto-educação, através de uma equipe multiprofissional composta por agrônomos/as, veterinários/as, médicos/as, assistentes sociais, motoristas, dentre outros e outras, que desenvolviam programas educativos baseados em técnicas individuais e trabalhos em grupo. O tempo que as “missões educativas” permaneciam nas comunidades dependia das condições demonstradas pela população de assumir a solução para os próprios problemas.

A metodologia e os encaminhamentos traçados por essas pessoas externas à comunidade gerou conflitos entre as lideranças em alguns locais, o que contribuiu para evidenciar que uma situação educativa generalizada e alheia às condições do contexto, não se configurava suficiente para desenvolver as comunidades, como era a pretensão inicial da campanha.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA – implementada no fim da década de 50 foi dirigida à população rural e urbana sob a euforia desenvolvimentista dos *50 anos em 5*, do governo Juscelino Kubitschek, cuja proposição implicava o desenvolvimento educacional como condição prévia para o progresso econômico.

Inicialmente, foram priorizados programas para os/as jovens e adultos/as, porém após algum tempo, mesmo com todo o investimento realizado, restaram somente em torno

de 30% dos alunos e das alunas iniciantes nas classes de alfabetização. Assim sendo, o projeto foi redimensionado visando atingir aqueles/as alunos/as em idade escolar.

Para desenvolver esse projeto experimental, foram realizadas algumas ações concretas: ampliação da rede escolar, promoção automática dos/as alunos/as das primeiras séries, visando “descongestionar” as mesmas e salários móveis das/os professoras/es condicionados à frequência e aprovação dos/as alunos/as (principalmente alunos/as adolescentes e adultos/as).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo foi considerada importante pela influência que exerceu sobre os outros programas de educação popular surgidos após seu encerramento. Além disso, a campanha suscitou preocupação com o caráter técnico da educação, tanto nos aspectos pedagógicos quanto no planejamento e estudo dos problemas educacionais relacionados com a sociedade. Nesse período, se fizeram presentes os estudos da psicologia, seus experimentos, quantificações e conclusões, que possibilitaram considerar “científicos” os estudos no âmbito da educação¹⁸.

Nos primeiros anos da década de 60, houve um destaque acentuado dos movimentos ligados à promoção da cultura: Centros de Cultura Popular, os Movimentos de Cultura Popular, Movimentos de Educação de Base (assumidos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB), Encontros de Alfabetização envolvendo a Cultura Popular, Comissões de Cultura Popular, Plano Nacional de Alfabetização, entre outros. Estes movimentos eram integrados por estudantes, intelectuais, artistas, pessoas praticantes e ativas do catolicismo, políticos, e também assumidos por alguns órgãos governamentais.

¹⁸ Segundo SOARES (1991), os primeiros trabalhos sobre alfabetização datam da década de 50-60, são teses de doutorado e estão relacionadas com a Psicologia e Pedagogia: a) PAVÃO, Zélia Milléo. *Contribuição estatística ao estudo da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. Curitiba. Faculdade de Filosofia da UFPR, 1961 (tese, Cátedra); b) POPPOVIC, Ana Maria. *Disfunções psico-neurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Departamento de Psicologia da PUC-SP, 1967 (Tese, Doutorado) c; c) MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Métodos de Alfabetização e o processo de compreensão*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1969. (Tese, Doutorado).

Os movimentos sociais dessa época caracterizavam-se por ter uma *base comum*: em que “a alfabetização e promoção da cultura popular eram vistas como tarefas políticas, como meio de libertação popular” (PAIVA, 1985. p.247).

Para alcançar essa meta – a libertação popular – previa-se que a *alfabetização e a promoção da cultura popular* possibilitassem: a) transformação das estruturas sociais; b) construção de uma sociedade mais justa e mais humana e; c) formação de uma consciência crítica que preparasse o povo para uma efetiva participação política na vida da nação.

O que se torna problemático nesta concepção é a percepção sobre a pessoa antes e depois do processo educativo, em especial da alfabetização, supondo que o acréscimo de conhecimento, sem dúvida indispensável, bastasse para livrar às pessoas da *escravidão da ignorância* proporcionando condições de participação e tornando-as cidadãs.

Essa forma de pensar a alfabetização reveste-se de um caráter *iluminista*, pois o progresso da humanidade depende da própria pessoa e da ciência, a qual tem como porta de entrada a aquisição das habilidades de leitura e escrita. São discursos como estes, universais e intensos, que permeiam todos os aspectos da vida e que corporificam a alfabetização como o meio mais importante para atingir todos os benefícios sociais.

Outra ação significativa ocorrida na década de 60 foi a Campanha de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, desenvolvida tanto por entidades não-governamentais, quanto por alguns órgãos governamentais. Através da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, o governo federal empenhava-se em alcançar e ultrapassar os objetivos estabelecidos na reunião de Punta del Este que elaborou o Plano Decenal da Aliança para o Progresso, em 1961. Por esse plano, o desenvolvimento do Terceiro Mundo dependia de um maciço investimento em educação, o que implicava na eliminação do analfabetismo juntamente com a extensão e melhoria qualitativa do ensino primário. Um dos objetivos do plano diz expressamente o que pretende:

.. reorientar a estrutura e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-los melhor aos progressos no domínio do saber, da ciência e da tecnologia, às necessidades culturais dos países latino-americanos e às exigências de seu desenvolvimento social e econômico (BRASIL, 1962).

A própria recomendação do Plano Decenal da Aliança para o Progresso prescreve que as metas educacionais precisavam ser compatibilizadas com os objetivos do projeto desenvolvimentista, principalmente no que diz respeito à formação da mão-de-obra necessária para realizá-lo. É nesse período que se fortalece a noção de “capital humano”¹⁹.

Outra campanha de expressão nacional foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 sob a convicção de que os indivíduos necessitam investir na educação, treinamento e aperfeiçoamento de suas habilidades para construir uma nação. Segundo FRIGOTTO (1995, p.42), no final da década de 60, Mário Henrique Simonsen acreditou ter encontrado o caminho para resolver o problema das desigualdades sociais com o acesso equalizador à escola e investimentos maciços na educação.

Nesta conjuntura, Simonsen idealiza o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) – que foi o movimento de maior repercussão no país e fora dele –, sendo que uma das primeiras orientações ligava-se diretamente ao entendimento de que a função da alfabetização era “um processo de aquisição de habilidades ou capacitação para o trabalho” (NOVO, 1990, p.113), ou seja a *alfabetização instrumental*.

A dimensão ideológica dessa relação entre alfabetização e desenvolvimento individual e social está no entendimento da alfabetização como uma “tecnologia”. OXENHAM (apud NOVO, 1990, p.116) esclarece que, sob essa ótica, a alfabetização se constitui numa “técnica para alcançar um propósito prático”. A partir do ponto de vista econômico, compreender a alfabetização como instrumento para o desenvolvimento reforça

¹⁹ Theodore Schultz, pesquisador americano, recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968 ao comprovar que a diferença de desenvolvimento entre as nações e entre os indivíduos é devida ao *capital humano*. Ao expor a teoria do capital humano, FRIGOTTO (1995, p.41) escreve: “a idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”.

a idéia de que os indivíduos necessitam de alfabetização para lidar com as novas máquinas que estão modernizando as empresas. Acredita-se que essa “iniciação aos conhecimentos” ou o acréscimo deles faz com que o/a trabalhador/a se adapte com maior facilidade às novas ferramentas de produção, que trazem a expectativa da qualidade e eficiência aumentando a produtividade.

O conjunto dessas concepções corroborava os objetivos educacionais daquele momento histórico, que privilegiava o ensino técnico nas instituições educativas. Um dos centros das atenções são os planejamentos pedagógicos, orientados pelos/as especialistas, no sentido de que a organização do ensino seja claramente determinada e seus objetivos quantificados. Dessa forma, haveria maior facilidade de mensurar o grau de aprendizagem do indivíduo, assim como poderia ser previsto o nível de adaptação e de produtividade que o/a futuro/a trabalhador/a alcançaria no mercado de trabalho.

Quanto ao analfabetismo, o governo pregava sua erradicação em dez anos e, assim sendo, colocou a máquina administrativa à disposição com o objetivo de terminar com essa “doença” do subdesenvolvimento. Vale ressaltar que, mesmo após transcorridos 50 anos, ainda é possível ter presente os ecos das concepções eugenistas, as quais comparavam o/a analfabeto/a a um/a doente e o analfabetismo a um mal que precisava urgentemente ser erradicado.

A promessa da alfabetização de todos, afinal, não se realiza. Tal constatação é exposta pelos Relatórios do CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), no documento sobre *Metodologias de Alfabetização de Adultos: um balanço da produção do conhecimento* (HADDAD, 1993). Nesta obra são comentadas várias pesquisas antropológicas, psicológicas, pedagógicas, as quais evidenciaram que na década de 80, contraditoriamente ao objetivo do governo, o número de analfabetos/as jovens e adultos/as aumentou.

Logo após a extinção do MOBRAL, em 1985, foi criada, a Fundação Nacional para a Alfabetização de Jovens e Adultos – Fundação EDUCAR. A campanha priorizou a educação pré-escolar e educação básica (da 1ª a 8ª série do primeiro grau) por acreditar que

a solução era extinguir o analfabetismo na sua fonte geradora, ou seja investir no sentido de fazer com que todas as crianças em idade escolar pudessem se alfabetizar na escola. Essa campanha foi de curta duração e seus efeitos não alcançaram grande repercussão.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, de 1990, foi a ação mais abrangente do governo federal nesta década. Voltada para a alfabetização em massa, tinha como objetivo, em primeiro lugar, concretizar uma proposta da UNESCO que visava erradicar o analfabetismo até o ano 2000 e, em segundo lugar, cumprir as disposições constitucionais brasileiras de 1988, que previam a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino básico ²⁰.

Na implantação do Programa, o então Ministro da Educação pronunciou-se da seguinte forma:

Não se pode querer chegar ao Primeiro Mundo apoiando-se em alicerces frágeis da ignorância (...). Alfabetizar, ensinar a comunicação consciente pela palavra articulada, não é uma tarefa a ser feita, prevalentemente, em nome do interesse público, ainda que também o seja, não apenas por força de vontade coletiva, ainda que dela necessite. É, isto sim, missão de resgate solidário de uma sociedade democrática e fraterna que respeita e dignifica a pessoa humana e o seu direito – e a sua aspiração – de saber mais para fazer mais, ter mais e, sobretudo, ser mais (CHIARELLI apud MATÊNCIO, 1995. p.239).

A exemplo do início do século, os discursos atuais das campanhas de alfabetização preservam a estigmatização do/a analfabeto/a não só como ignorante, mas também como aquele/a cuja ignorância acarreta atraso para o país. Expressões como “missão de resgate solidário” dão a impressão de que se trata de uma guerra necessária para salvar os/as analfabetos/as, a fim de dar-lhes a dignidade de pessoa humana. Além disso, segundo o Ministro, todos/as os/as analfabetos/as aspiram, desejam a alfabetização, porque dela depende a solução para todos os seus problemas. Como se por um passe de mágica – ou

²⁰ Vale lembrar que o ano de 1990 foi declarado como *Ano Internacional da Alfabetização* motivando uma intensa produção e veiculação de informações com relação ao tema, inclusive no Brasil.

melhor, pelo domínio da leitura e da escrita – eles/as passassem a conhecer mais, a ter mais acesso ao trabalho, ganhar melhores salários e a ser um cidadão ou uma cidadã mais consciente e participante.

Nestes últimos anos da década de 90, não há um programa do governo federal voltado para a alfabetização em massa, da mesma forma como aconteceu em administrações anteriores. Muitas das ações relacionadas à alfabetização foram assumidas pelos Estados e municípios e integram os projetos educacionais das suas respectivas Secretarias de Educação. Por parte do Ministério da Educação e Cultura - MEC, o que o mesmo tem apresentado são diretrizes educacionais que se compatibilizam com exigências econômico-políticas internacionais.

O MEC tem divulgado um documento chamado Programa *Toda criança na escola*, onde constam as principais ações que estão sendo desenvolvidas pelo governo até o final de sua administração. Pela caracterização deste Programa é possível observar a continuidade do pressuposto da educação como requisito para o exercício da cidadania e para a fazer com que os escolarizados e as escolarizadas alcancem empregabilidade no mercado de trabalho. O MEC justifica que além de continuar universalizando o atendimento, “o sistema educacional está sendo desafiado a melhorar o ensino, visando formar cidadãos críticos e criativos, com capacidade de traçar seu futuro no ambiente de competitividade criado pelo processo de globalização econômica e cultural e pelas rápidas transformações tecnológicas”(BRASIL, 1997a. p.3). Ao que tudo indica, esses objetivos têm como base os princípios da teoria da sociedade do conhecimento que pressupõem a polivalência cognitiva, a aquisição de novas habilidades básicas, os programas de qualidade total entre outros, acompanhando as tendências da globalização neste final de século.

Dentre as várias ações que compõem este Programa, as referentes à alfabetização encontram-se no programa denominado *Alfabetização Solidária*, sob a responsabilidade da primeira-dama do país. Segundo o Programa *Toda criança na escola*, a Alfabetização Solidária teve sua implantação através de um projeto-piloto destinado aos/às jovens analfabetos/as de 15 a 19 anos contemplando 38 municípios localizados no Norte e

Nordeste, cujos índices de analfabetismo são superiores a 55%. Atualmente são atendidos 120 municípios brasileiros, concentrando a alfabetização prioritariamente entre os/as jovens de 12 a 18 anos. “O objetivo é permitir que o alfabetizado possa retornar ao ensino regular ou utilizar o conhecimento adquirido em atividades produtivas” (BRASIL, 1997a. p.40).

Quanto à metodologia utilizada nesta ação foram selecionadas algumas experiências de alfabetização que apresentaram bons resultados; a partir disso produziu-se materiais pedagógicos destinados aos professores e professoras que desenvolvem o projeto de *Alfabetização Solidária*.

Ao que se observa, ações como estas priorizam a escolarização dos indivíduos que serão ou potencial ou já economicamente ativos. Esse objetivo pode ser encontrado em outra alternativa pedagógica que está sendo incentivada pelo MEC: a educação para a qualidade no trabalho. De acordo com o Programa *Toda criança na escola*, o governo lançou em março de 1996, a ação *Educação para a Qualidade do Trabalho* paralelamente ao *Ano da Educação*. Com essa iniciativa, o governo objetiva “garantir uma escolaridade mínima a todos os trabalhadores brasileiros equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 1997a. p.40). Considerada como uma educação continuada, a iniciativa conta com a participação das empresas para providenciar espaço físico e tempo disponível, viabilizando a ação no próprio local de trabalho.

No que se refere à execução pedagógica, o MEC encaminha aos interessados em desenvolver o projeto, um conjunto de materiais contendo: a) questionários diagnósticos para verificação do domínio da leitura e escrita do/a estudante; b) vídeos de apoio para os professores/as e monitores/as; c) sete volumes que contêm textos e exercícios destinados aos/à alunos/as; d) manuais para o/a monitor/a; e) proposta curricular de jovens e adultos/as.

O Programa cita ainda que o governo federal, para incentivar este projeto, instituiu o *Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho*, com o objetivo de “envolver todos os segmentos da sociedade na luta contra o analfabetismo e em prol da universalização do ensino fundamental, premiando ações bem-sucedidas na área de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 1997a. p.41).

As ações governamentais no país neste final de século continuam a concentrar esforços para sustentar a crença de que a alfabetização escolar é o único meio para alcançar o desenvolvimento individual e social. O que se pode observar pelo quadro descrito, é que agora a educação subsidia a concepção da *Qualidade Total na Empresa*". Por esse entendimento, a "clientela" a ser escolarizada diz respeito à parcela da população economicamente ativa em detrimento das demais. Além disso, os problemas da escola são atribuídos a questões de administração da instituição e, no que se refere ao currículo a ser desenvolvido, este pretende se resumir ao recorte que caracteriza a cultura ocidental, branca, masculina e heterossexual, considerada como "patrimônio da humanidade" e, portanto, universal.

O encaminhamento pedagógico é outro ingrediente que reforça esta concepção de educação. Pelo que se observa, no documento citado, há um retorno da "instrução programada" desenvolvida na década de 70, na fase da educação tecnicista. A técnica procura enfatizar uma noção de educação independente e neutra na qual o indivíduo se auto-educa a partir do treinamento individual que esta prática supõe. Ou seja, o conteúdo está explicitado em textos escritos seguidos por exercícios objetivos. Após a sua execução pelo/a estudante, ele/ela próprio/a faz a correção, tendo em vista que cada material traz o "gabarito" com a resposta certa.

Assim, semelhantes às estratégias de globalização, as políticas educacionais brasileiras do final deste século (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96) apresentam uma retórica dúbia, pois oferecem, por um lado, educação para todos, e por outro, fortalecem o processo de "seleção natural", em que permanecerão competindo os "melhores", sejam elas instituições educativas ou pessoas que trabalham ou aprendem nesses locais. Entretanto, essas circunstâncias não se limitam aos aspectos educacionais: elas são produtoras de "realidades" que têm implicações para a vida para o cotidiano dos grupos sociais e dos indivíduos.

Tal configuração educacional pode ser analisada como acentuadamente problemática e passível de múltiplos questionamentos: Que condições histórico-culturais e econômicas

possibilitaram a existência dessas concepções presentes na educação brasileira? Será que a oferta de escolarização à população com idade produtiva é suficiente para que a pessoa tenha garantia de acesso e permanência no emprego? Quem está autorizado/a e por que faz determinadas escolhas de conteúdos e não de outros destinado-os à aprendizagem daquele/a trabalhador/a estudante? Que ações podem ser consideradas “bem-sucedidas” para serem premiadas? Quem está autorizado/a a classificar como “bem sucedidas” essas ações ?

Não é propósito desta pesquisa responder a estas questões, porém acredito ser importante e necessário considerá-las quando se analisa processos sociais tais como a alfabetização e a própria educação. Até porque estas indagações estão presentes e implicadas nas relações de poder e nos processos de representação que constituem as identidades culturais dos indivíduos. Segundo SILVA (1997, p.15) “a identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos”.

O alfabetismo tem sido privilegiado como uma dessas características que, emaranhadas nas relações de poder, têm definido os grupos. A partir disso, uma divisão entre alfabetizados/as e analfabetos/as se constituiu como uma identidade cultural absoluta, essencializada, fixa e aceita como natural. Segundo SILVA (1997, p.16), não há identidades *naturais*, elas são processos construídos pelos próprios grupos a partir de condições sociais que propiciem aos mesmos se “qualificarem” com características comuns. Porém, estas “qualificações” são fabricadas a partir de processos de representação: “Aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, imagens, memórias, narrativas, mitos que “cimentam” a unidade de um grupo, que definem a sua identidade” SILVA (1997, p.16) .

Assim, dominar a habilidade da leitura e escrita alfabéticas tem permitido posicionar as pessoas em determinadas situações, dotando-as de condições para representar como doente, incapacitado/a, pobre, etc, aquele/a que não detém a mesma habilidade. E, como indicado anteriormente, as próprias justificativas das políticas educacionais, assim como a

das campanhas de alfabetização, têm atribuído aos/às analfabetos/as o prejuízo social, econômico e cultural de toda a comunidade.

B- *Ranking*

Em março e abril de 1996, a *Folha de São Paulo* publicou, uma série de reportagens sobre educação que analisava a situação do país em relação ao analfabetismo. Utilizando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o UNICEF classificou os 50 municípios com maior número de analfabetos/as adolescentes e jovens entre 15 a 17 anos e outros 50 municípios detentores dos maiores índices de alfabetização do país. Esta ação tornou visível a existência de duas realidades contrastantes.

Por um lado, a região formada por 29 cidades, algumas com menos de mil habitantes, localizadas nos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco, Paraíba e Sergipe, caracterizada como *Polígono do Analfabetismo* (uma analogia ao *Polígono da Seca*), as quais apresentaram taxas de analfabetismo, entre adolescentes, que variavam de 72,79% a 54,18%, numa média de 58% (quatro vezes maior que a média nacional).

Por outro lado, e no extremo sul do país, o conjunto de 29 cidades localizadas predominantemente nas áreas próximas aos rios Cai e Taquarí, foram caracterizadas como a região do *Oscar da Alfabetização*. Conforme a reportagem, as quatro primeiras cidades neste *ranking* (Poço das Antas, Nova Araçá, Nova Roma do Sul, Cotiporã) não têm nenhum/a adolescente analfabeto/a. Nos outros municípios, “ao todo, há só 88 adolescentes analfabetos, segundo o Censo de 91, numa média de três por cidade” (TOLEDO, 1996. p.08).

A matéria publicada em 24/03/1996 reforça a produção da dicotomia entre alfabetizado/a e não alfabetizado/a, a qual aparece estampada já nas próprias manchetes: “*Oscar da Alfabetização*, na região Sul do país, possui cidades em que todos os jovens

sabem ler e escrever. Nordeste tem *Polígono do Analfabetismo*". Essas classificações ou *rankings* pressupõem que os municípios com elevados índices de analfabetismo, não fizeram ações suficientes e competentes para reverter essa situação.

Inicialmente, é interessante ressaltar que as expressões centrais utilizadas pela mídia nessa reportagem, – “*oscar*”, “*ranking*”, “polígono” – são retiradas de outros contextos que não o educacional:

- a) “*Oscar*” – nome do prêmio, no cinema, de maior repercussão na mídia, utilizado para premiar os melhores da área. Transposto para caracterizar o nível de alfabetização ele passa a significar o melhor, o excepcional, e também o possível.
- b) “*Ranking*” – termo utilizado internacionalmente para designar uma classificação, denota uma característica hierárquica do melhor para o pior ou vice-versa. Atualmente este termo tem sido recorrentemente encontrado nos programas de “Qualidade Total”, principalmente aqueles que se destinam a premiar as empresas que lideram a hierarquização segundo os critérios estabelecidos pelos premiadores.
- c) “Polígono” – “S.m. Linha poligonal fechada. 2. Geom. Região plana delimitada por uma linha poligonal. 3. Figura que determina a forma de uma praça de guerra”. (FERREIRA, 1989. p.515). Pode-se interpretar como espaço fixo que possui um contorno fechado, delimitado. Transferindo a expressão para a matéria do jornal, há uma delimitação, na figura do “polígono”, dos municípios que possuem mais analfabetos/as. Portanto, estes municípios do *Polígono do Analfabetismo*, estão segundo a *descrição usual do alfabetismo* (WINCHESTER, 1990) condenados a permanecerem fechados neste contorno, delimitando o local da “doença”.

As denominações e as expressões utilizadas, nas divulgações realizadas pela mídia, confirmam as justificativas e os objetivos propostos pelas campanhas de alfabetização, ou seja, os municípios que possuem indivíduos com habilidade de ler e escrever se distinguem como sendo os melhores. Já o conjunto de Estados que compõem o *Polígono do*

Analfabetismo são localizados no chamado *Mapa da Fome* e descritos como apresentando altas taxas de mortalidade infantil, de população indigente, enfim, de pobreza.

A matéria jornalística faz menção a várias situações encontradas: o pagamento mensal de R\$23,00 as/aos professores/as das escolas rurais dos sertões do Norte e Nordeste; a precária formação das/dos professoras/es (somente algumas/uns completaram a quarta série primária); os “erros” de escrita que as/os professoras/es cometem quanto escrevem no quadro negro; a improvisação de uma sala de aula na própria casa da professora com escassas condições físicas, dentre outros.

As situações descritas são reforçadas pelas imagens utilizadas na reportagem. Mostra-se o *Polígono do Analfabetismo*, assim como outros Estados brasileiros em semelhantes condições, através de três imagens:

- a) a primeira – uma sala de aula em uma escola rural, com estrutura física comprometida e apenas uma aluna presente;
- b) a segunda – uma professora escrevendo no quadro de giz, cuja escrita “mal traçada” “comprova” que a professora tem apenas poucos anos de estudo;
- c) a terceira – um menino negro remando dentro de um barco no Rio Purus, no Amazonas, “ilustra” a dificuldade que ele tem para chegar à escola, dado a distância e o isolamento do vilarejo. Ao fundo, observa-se vários casebres sem a mínima estrutura.

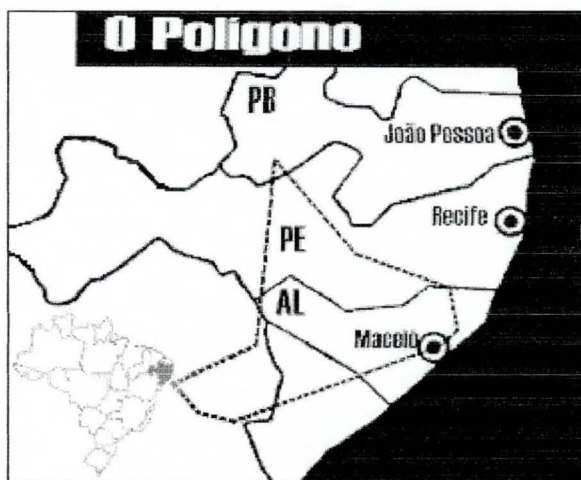
Para ilustrar o *Oscar da Alfabetização*, apenas uma imagem foi considerada suficiente: no município que lidera o *ranking* – Poço das Antas – uma das ruas, ladeada por árvores, foi fotografada em forma de perspectiva tendo no centro dois meninos brancos, bem nutridos, com expressões alegres que vêm caminhando carregados de livros.

As imagens possibilitam reproduzir e reforçar o caráter binário e dicotômico que permite estabelecer o estigma assim como as diferenças desiguais:

- a) alfabetizados = homens, brancos, alimentados, bem vestidos, felizes e com futuro que tende ao desenvolvimento tanto individual quanto social;

b) analfabetos = negros, homens e mulheres, pobres, com trajes simples e sem perspectiva de ultrapassar o polígono, de sair do *subdesenvolvimento*.

Constam ainda, entre as ilustrações dessa mesma reportagem, três mapas: o do Brasil, mostrando os percentuais de analfabetismo nos Estados; o do *Polígono do analfabetismo* e o do *Oscar da Alfabetização*. Considerei interessante, aqui analisar os dois últimos.



Como se observa, no segundo mapa fica visível uma espécie de brincadeira passatempo de “ligue os pontos e veja o que se formou!” Os pontos são as cidades que lideram o *ranking* das mais alfabetizadas, e a figura assemelha-se a um troféu, que nesse caso é o *oscar*. Já no primeiro mapa está pontilhada uma figura geométrica – o polígono – abrangendo as cidades com maior número de analfabetos/as. O mapeamento desenha a figura que delimita as localidades que lideram o *ranking* das piores. Ao lado das duas figuras, o mapa do Brasil destaca, regionalmente, onde se encontram os “problemas e as soluções”. Essa situação de oposição entre as regiões é reforçada por estatísticas utilizadas para comprovar a diferença entre o “polígono” e o “oscar”.

Tendo como referência dados estatísticos retirados do Censo e das Pesquisas Nacionais por Amostra em Domicílios (PNADs), de 1991, o UNICEF elaborou o *ranking* tanto da alfabetização como do analfabetismo. Segundo a Folha de São Paulo, e de acordo com essa hierarquização, o governo federal prepara uma campanha contra o analfabetismo priorizando os indivíduos jovens. O atual Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, justifica a concentração da campanha nesta parcela da população nos seguintes termos: “eles têm mais capacidade de aprendizado e maior chance de melhorar suas condições de vida. *O retorno é mais rápido, e o aproveitamento para a sociedade também*” (TOLEDO, 1996) (grifos meus). Na visão pragmática e imediatista do Ministro, esses/as analfabetos/as, por serem jovens, aprendem mais rapidamente e são absorvidos pelo mercado de trabalho com mais facilidade.

O que estas falas pressupõem é que os investimentos em alfabetização devem trazer um rápido retorno social e econômico. Mas o que significa esse retorno imediato e aproveitável para a sociedade ?

Entre outras coisas, significa que as pessoas, especialmente os/as jovens, precisam ser alfabetizados/as para desenvolver capacidades de trabalhar com equipamentos mais sofisticados e eficientes, para a obtenção de maior produtividade. Pressupõe-se, mais uma vez, uma relação de causa e efeito entre a alfabetização e o desenvolvimento econômico em que as pessoas alfabetizadas na escola conseguem uma adaptação superior às funções técnicas oferecidas pela indústria, comércio e serviços e até mesmo no setor primário. Além disso, esta relação concebe as pessoas escolarizadas como mais produtivas, com capacidade para assimilar melhor os treinamentos ministrados na empresa do que as pessoas analfabetas.

A associação entre alfabetização e desenvolvimento implica identificar a alfabetização como condição para a competência e melhoria tecnológica – ponto principal da teoria técnico-funcional da educação que considera o/a trabalhador/a como “capital humano” – ou seja, a educação contribui para estabelecer uma “correlação entre crescimento econômico (medido pela renda per capita) e o nível de educação (medido pelo nível de alfabetização, por exemplo), e pela explicação dessa correlação. Com isso os resultados em

alfabetização são associados a condições favoráveis para mudanças planejadas na sociedade” (NOVO,1990. p.116).

Objetivando preparar a campanha contra o analfabetismo, o governo federal, através do MEC, selecionou as 50 cidades com maiores taxas de analfabetismo para incluir no programa. E, ao lado delas, selecionou as 50 cidades com menos adolescentes analfabetos/as. Como se pode perceber, pelas declarações da Secretária de Ensino Fundamental “as melhores” são modelo para “as piores”: “A idéia é mostrar que, se é possível diminuir o problema nessas cidades, também é possível em outros lugares” (TOLEDO,1996. p.09). O pressuposto dessa fala é de que todas as cidades do *oscar* algum dia tiveram índices de analfabetismo e conseguiram “diminuí-lo”. Com que base histórica ou empírica se faz uma afirmação como essa? Será que todas as cidades que hoje têm uma taxa de alfabetização elevada tiveram, algum dia, que fazer uma campanha de erradicação do analfabetismo? Será que algumas cidades já não se constituíram sem analfabetismo? Os historiadores mostraram que existem outras condições que possibilitaram as altas taxas de alfabetização. Assim, também é preciso pesquisar quais condições históricas e os contextos culturais que possibilitaram tais índices aos municípios líderes do *ranking* do *Oscar da Alfabetização*.

A reportagem também indica “hipóteses” para a concentração do analfabetismo:

- a) excesso de escolas pequenas, sem infra-estrutura;
- b) má formação dos professores;
- c) municipalização do ensino sem que as prefeituras possam arcar com os gastos.

A matéria jornalística, por exemplo, endossa essas hipóteses: “As causas apontadas por Iara Prado são visíveis nos locais visitados pela reportagem da *Folha*” (TOLEDO,1996. p.09).

Segundo o que pode ser depreendido da reportagem, as falas indicam o interesse em localizar o fracasso escolar no *Polígono do Analfabetismo*, além de atribuir tal situação aos aspectos individuais relativos àquele contexto. As causas do analfabetismo essencializadas

na estruturação física, na má formação de professores/as e na municipalização das escolas, atribuem o não acesso, o fracasso e a evasão escolar a circunstâncias alheias à responsabilidade do Ministério da Educação. A responsabilidade disso passa a ser da escola, dos professores/as e das prefeituras o que restringe o problema do analfabetismo a “variáveis” escolares e de política local.

Essa forma de constituir a representação sobre o analfabetismo no Norte e Nordeste é reforçada quando o texto jornalístico expõe a cidade que detém o *Oscar da Alfabetização*: “O melhor” – assim inicia a matéria jornalística sobre as cidades com maiores taxas de alfabetização seguida do título “Em Poço das Antas não há analfabetos: cidade gaúcha tem o menor índice do país”. (SOUZA, 1996. p.09).

Aqui, o próprio jornal expõe como “causas” para o sucesso no *Oscar da Alfabetização*:

- a) as duas administrações²¹ em que os prefeitos eram professores;
- b) a existência das escolas comunitárias, fundadas no século passado pelos imigrantes alemães;
- c) programa de transporte escolar gratuito até a quinta série;
- d) salário das/os professoras/es municipais maiores daqueles pagos pelo Estado.

Conforme já citei anteriormente, os estudos históricos das últimas décadas apontam, além desses aspectos específicos relativos aos processos de alfabetização e escolarização que não devem ser desprezados, a existência de outros relacionados ao sucesso da alfabetização. Entre eles, as diferentes situações sociais, econômicas e de classe que interferem diretamente no modo como as pessoas são situadas em termos de, por exemplo,

²¹ Como o município de Poço das Antas foi emancipado em 1988, contava, até então, com duas administrações.

etnia, gênero, raça, religião. Isto significa que o sucesso da alfabetização é produzido pelo seu contexto cultural²².

As leituras, estudos e discussões visando apresentar algumas situações que constituíram e fortaleceram a corporificação da *descrição usual do alfabetismo* em nosso país, assinalaram que os altos ou baixos índices de alfabetização não são *naturalmente* existentes, mas são situações histórico, econômico e culturalmente construídas. Nesse sentido, há necessidade de realizar pesquisas para entender como e a partir de que situações esses diferentes contextos se constituem.

Assim sendo, me propus a analisar, nessa pesquisa, que condições possibilitaram a emergência dos altos índices de alfabetização no município que lidera o *ranking* brasileiro – Poço das Antas-RS – trilhando para isso os *caminhos investigativos* apresentados na introdução dessa dissertação. Resumidamente, esse posicionamento metodológico compreende a pesquisa como prática social e o contexto como sendo algo constitutivo e não apenas como *entorno*.

²² Apenas para exemplificar: GRAFF (1995) relata que certos grupos étnicos como os negros americanos migrantes e irlandeses católicos, continuavam a ser discriminados, independentemente dos seus níveis de alfabetização.

POÇO DAS ANTAS: SUCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Tendo conhecimento que Poço das Antas lidera o *ranking* brasileiro da alfabetização, elaborei uma proposta de pesquisa objetivando estudar que condições propiciaram ao município alcançar esses índices “excepcionais” em termos de Brasil. Foi necessário fazer e refazer as proposições para compreender a situação. Os caminhos para a busca das informações iam sendo traçados e retraçados na medida em que estabelecia contatos com diferentes situações no município. Foi através dos estudos de documentos, de contatos permanentes com pessoas e situações que percebi a necessidade de buscar os estudos históricos, visto que a comunidade é composta em sua maioria por uma população alemã e pelo que tudo indicava, os elevados índices de alfabetização não foram produzidos por recentes políticas educacionais, mas se fazem presentes desde o início da colonização.

Assim, na construção dos argumentos para entender que condições possibilitaram ao município de Poço das Antas contar com sua população 100% alfabetizada, foi necessário recorrer a alguns aspectos gerais da imigração alemã, pois vários elementos formadores desta situação apresentada pelo município têm se apresentado como pertinentes ao processo de imigração alemã.

3.1 Contexto da imigração alemã

Estudiosos e estudiosas que concentraram seus estudos na história da imigração alemã na região Sul do Brasil, como ROCHE (1979), SEYFERTH (1994), KREUTZ

(1991), MAUCH, VASCONCELOS (1994), relatam que a maior parte dos/das imigrantes alemães/ãs que se estabeleceram no Rio Grande do Sul são provenientes de Hunsrück, região localizada próxima ao Rio Reno³⁶. De acordo com as informações de KNOB³⁷, historiador da região onde estão situados os municípios do *Oscar da Alfabetização*, as famílias que formaram os primeiros núcleos de povoamento na região do Vale do Rio Caí e Taquari (fig.2) são descendentes de imigrantes alemães que chegaram ao Brasil na segunda fase da imigração, em torno de 1850 (Fig. 2).

Fig.2 - Localização da Região do Vale do Taquari



Fonte: CONSELHO de Desenvolvimento do Vale do Taquari

³⁶ A título de localização geográfica, na região de Hunsrück, atualmente estão os estados alemães de Rheinland-Pfalz e Saarland.

³⁷ Informações obtidas em conversa informal em 17/11/96.

Segundo o historiador, por volta de 1878, alguns desses/as imigrantes alemães/ãs e/ou seus descendentes se deslocaram das comunidades de São Sebastião do Cai, São José do Hortêncio e Estrela, a fim de comprarem terras e se estabelecerem, compondo, assim, o primeiro núcleo da localidade onde atualmente situa-se o município de Poço das Antas (Fig. 3).

Fig.3 - Localização de Poço das Antas na região do Vale do Taquari



Fonte: CONSELHO de Desenvolvimento do Vale do Taquari

A prática de procurar novas terras para a instalação da propriedade, plantação e criação de animais foi bastante comum entre os/as imigrantes, tendo em vista que a família era numerosa e a pequena propriedade dificilmente possibilitava a divisão de terras no tamanho suficiente para formar novas propriedades destinadas aos filhos que casavam e constituíam novos núcleos familiares.

Como na maior parte das comunidades teuto-brasileiras, o modelo predominante para a estruturação dessa comunidade ocorreu de acordo com o que KREUTZ (1991, p.56) denomina de *espinha de peixe*³⁸, “onde a um travessão central se ligavam transversalmente os lotes, sendo que normalmente o travessão era planejado ao longo de um curso d’água de modo que as casas e as benfeitorias ficassem próximas ao mesmo”. É importante salientar que os limites desses lotes de terras adquiridas nem sempre estavam legalizados, o que causava situações de conflito de divisas entre os proprietários³⁹. Isso evidenciava que a política de colonização do Império secundarizava esses problemas referentes à definição legal das terras.

Quanto ao processo de imigração alemã, a administração imperial era contrária à migração dos próprios habitantes do país para que se instalassem no Sul do Brasil. Segundo os estudos de SEYFERTH (1994), desde as primeiras décadas do século XIX, quando chegaram ao país os primeiros contingentes de imigrantes, havia concentração de pessoas no Nordeste, tais como os/as negros/as descendentes de escravos. Entretanto, o Império não considerava essa parcela da população “apta” a colonizar o Sul, e para evitar a concessão das propriedades de terras aos mesmos, alegava motivos étnicos, sociopolíticos e econômicos.

A vinda de imigrantes europeus foi justificada pelo Império brasileiro principalmente pela necessidade da colonização do Sul do país para a ocupação das fronteiras,

³⁸ Este tipo de distribuição de terra era comum no final da Idade Média e era utilizado para colonizar as montanhas do leste alemão.

freqüentemente ameaçadas por invasões dos países componentes da Bacia Platina (Uruguai, Paraguai, Argentina) e para incentivar a agricultura voltada à produção de gêneros alimentícios que abastecessem o mercado interno, através do desenvolvimento das pequenas propriedades rurais.

Para os fins da imigração, os/as germânicos/as, italianos/as e poloneses/as, entre outros/as, foram preferidos considerando que os/as mesmos/as possuíam características “desejáveis”, tais como a dedicação ao trabalho e a adaptação à pequena propriedade, qualidades que faziam do imigrante europeu ou da imigrante européia o/a “imigrante ideal” (SEYFERTH, 1994, p.12).

Esses/as imigrantes não vieram ao Brasil somente atraídos/as pela posse das terras oferecidas pelo governo. Dos/as emigrados/as, a grande maioria era formada por camponeses, camponesas, trabalhadores e trabalhadoras urbanas que, pela situação de pobreza e falta de emprego em sua terra natal, se obrigaram a procurar outros lugares visando garantir sua sobrevivência e a de suas famílias. Além destes, também havia entre os/as emigrados/as um contingente de ex-presos, artesãos e artesãs, técnicos, refugiados políticos, pequenos empresários e intelectuais, considerados indesejáveis em seu país de origem.

Os/as imigrantes alemães/ãs formaram as comunidades a partir de estratégias referentes à organização em grupo desenvolvida nas regiões alemãs de sua proveniência. Entretanto, essa forma de organização não é entendida nesse estudo como parte da “bagagem cultural” trazida pelos/as imigrantes, ou seja, como um conjunto de situações culturais pré-determinadas, conservadas e buscadas em quaisquer situações, da mesma forma que se faz com os objetos trazidos em uma bagagem.

Nesse sentido, MEYER (1997) problematiza a noção de “bagagem cultural” entendida como o agrupamento casual de coisas e materiais de uso pessoal, (colocados em

³⁹ TRAMONTINI (1994) no trabalho “A questão da terra na fase pioneira da colonização” expõe os problemas relacionados com a legalização das terras que haviam sido doadas ou compradas pelos imigrantes na região Sul do país.

espaços como bolsas, sacolas, pacotes, mochilas, malas) ressaltando que esses objetos passaram por uma escolha antes de serem colocados nesse espaço determinado. A autora explica que essas “derivações simples e interessantes” possibilitam analisar que na composição de uma bagagem, estão operando “variados processos de seleção, planejamento, atribuição de valores, etc., que conferem a cada bagagem um caráter mais ou menos específico” (MEYER, 1997. p.31).

Essa noção possibilita questionar a concepção de “bagagem cultural” – costumes, comportamentos, tradições – trazida pelos/as imigrantes alemães/ãs que se deslocaram ao Brasil, como algo fixo, limitado e transportado para cá a fim de serem mantidas e transmitidas aos seus descendentes. Assim como os elementos levados nas viagens não fazem parte de escolhas casuais, também na “bagagem cultural” trazida pelos grupos imigrantes, essas “escolhas culturais” seguiram critérios de seleção, planejamento, atribuição de valores, no intuito de que isso pudesse auxiliar na organização das comunidades que aqui se desenvolveram. É importante ressaltar que a muitos desses elementos trazidos foram atribuídas aqui outras significações ou mesmo foram produzidos nesta conjuntura de imigração e apresentados como se fizessem parte da “tradição cultural” dos/as imigrantes alemães/ãs.

A igreja e, principalmente, a escola foram as primeiras instituições fundadas pelos/as imigrantes para garantirem a sobrevivência do grupo em termos sociais e culturais. Essas instituições não existiam de forma independente; pelo contrário, estavam imbricadas entre si. Os estudos de KREUTZ (1991, 1994) e RAMBO (1985, 1996) tratando da imigração alemã no Brasil, especialmente dos/as imigrantes católicos/as⁴⁰, relatam que a escola se constituía na instituição responsável pela unidade entre o grupo, era o elo de ligação entre a comunidade e as instituições, tais como a igreja e as associações comunitárias. Portanto, a escola assume um caráter histórico-cultural que vai além das suas funções pedagógicas tradicionais atribuídas a uma organização escolar generalizada.

⁴⁰ Os habitantes do município de Poço das Antas são, na sua maioria, católicos.

A comunidade começava a ser formada logo que um grupo de pessoas comprava as terras e se instalava numa determinada localidade. A primeira investida então, era a construção da escola, a chamada *escola comunitária*. A denominação não se devia exclusivamente ao fato da comunidade ser mantenedora da escola, mas também porque esse tipo de escola, segundo RAMBO (1994, p.104), “foi encarregada pela família e pela comunidade como expressão formal e grupal da vontade dos pais, para se responsabilizar pela complementação da educação [de seus filhos e filhas]”. A figura responsável pelo trabalho e pelo estabelecimento do vínculo entre a escola, a religião e a comunidade, era o professor paroquial: um leigo, muitas vezes egresso de seminários religiosos, de conduta exemplar, considerado como a “extensão” do padre.

A língua alemã, compartilhada pelas pessoas da comunidade, propiciava a estreita ligação entre a escola, a igreja e a própria organização comunitária. Essa ligação era considerada um “legado” trazido de seu país de origem, favorecendo a formação dos núcleos etnicamente homogêneos. A organização homogênea facilitava a política de branqueamento que estava sendo desenvolvida pelo Império. Os componentes do governo central orientavam os/as imigrantes para a sua instalação em grupos homogêneos, evitando a “contaminação” com a população de negros/as, índios/as, escravos/as, açorianos/as e outros não europeus estabelecidos no país.

Já no período republicano, a orientação se deu em sentido oposto. As leis incentivavam a formação de núcleos mistos com o objetivo de “favorecer uma integração mais rápida dos/as estrangeiros/as na vida sociocultural do país” (KREUTZ, 1991, p.48). Tal é o caso, por exemplo, da formação das colônias mistas de Erechim, Ijuí, quando da chegada dos/as imigrantes italianos/as.

A legislação imperial e posteriormente a republicana, que mantinham orientações opostas para o mesmo processo de colonização imigratória, evidencia as forças políticas atuantes em cada época. No entanto, independente da legislação ou da diretriz política, o que continuou acontecendo entre os/as imigrantes foi uma tendência para a formação dos núcleos considerados etnicamente homogêneos. Essa ação dos/as imigrantes contava com o

apoio da igreja católica, sob a justificativa de que a homogeneidade facilitava a integração religiosa, social e escolar do grupo.

Os imigrantes e as imigrantes mantinham a “tradição dos antepassados”, ao mesmo tempo que tentavam se incorporar à vida na nova pátria brasileira. No entanto, as pessoas que formavam a comunidade teuto-brasileira trouxeram para esta nova pátria a ideologia da “capacidade de trabalho dos alemães”. Como observa criticamente SEYFERTH (1994, p.19), esta capacidade se materializava na figura do “colono pioneiro, com ampla capacidade de trabalho derivado de sua condição étnica, que criou o mundo civilizado cercado pela barbárie cabocla”.

A crença na capacidade de “civilizar” não é somente atributo dos/as alemães/ãs. Está presente também nos outros colonizadores europeus como, por exemplo, os/as italianos/as. Com isso, acreditava-se que o progresso e o desenvolvimento do sul do Brasil foram possíveis apenas com a vinda dos/as imigrantes. Há que se considerar, no entanto, que já habitavam aqui outros povos, antes dos europeus. Portanto, a ação “civilizatória” teve, entre os seus efeitos, a contribuição para fortalecer a desigualdade entre europeus e “brasileiros”, ou seja índios/as, negros/as e descendentes de lusos/as, representados/as como indolentes, sujos/as, doentes, promíscuos/as, desorganizados/as.

Assim, nesse processo de constituição da desigualdade, tal classificação leva a crer que a “inferioridade cabocla não é considerada circunstancial, mas *inata*, está no sangue, por essa razão não pode ser superada” (SEYFERTH, 1994, p.20). A “ideologia da capacidade do trabalho alemão” permeava todo o contexto constituído pelos/as imigrantes alemães/as como uma característica “real” e “natural” da cultura teuto-brasileira.

Pelos registros de pesquisadores/as e historiadores/as como SEYFERTH (1994) e KREUTZ (1991), a formação dos núcleos supostamente homogêneos de imigrantes não foi suficiente para desenvolver a cultura teuto-brasileira de uma forma também homogênea e não conflitante. A partir das medidas governamentais intensificando a nacionalização, da necessidade de abertura da comunidade para a compra e venda dos produtos e da presença de meios e vias de transporte com melhores condições, ocorreu um processo que forçou a

integração das comunidades teuto-brasileiras com as demais culturas existentes em outras localidades.

Para tentar compreender como aconteceu o processo da produção cultural teuto-brasileira, é necessário considerar a articulação das funções da família e da escola com os valores cristãos pregados pela igreja naquele contexto. As representações do indivíduo teuto-brasileiro como um componente “integrado e útil à comunidade”, que cultiva as “tradições alemães” e ao mesmo tempo é “consciente da condição de cidadão brasileiro” (RAMBO, 1996. p.203), foram sendo formadas por meios tais como (a) uso cotidiano da língua alemã na fala e na escrita; (b) a “preservação” dos usos e costumes alemães que incluíam, entre outros, os hábitos de alimentação, as formas de socialização (a dança, por exemplo), os costumes religiosos, a própria construção e organização do espaço físico próximo⁴¹; (c) a intensa vivência social, exemplificada pelas associações (de professores católicos, de agricultores) e pelas sociedades de ginástica, escolares, como também pela organização de conjuntos musicais, corais, grupos de dança e; (d) a imprensa teuto-brasileira que através das publicações, garantia e disseminava os valores étnicos.

Esses principais meios propiciavam a visibilidade não somente de como os/as imigrantes se organizavam economicamente, mas do próprio processo de formação da identidade teuto-brasileira. Identidade esta que não é fixa, nem constante, mas que está em processo de construção, inacabada, incompleta, uma “identidade cultural” em formação. HALL (1997, p.8) define a “identidade cultural” como sendo “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo nacionais”. De acordo com essa definição, a identidade teuto-brasileira se constituiu numa identidade de “pertencimento” desse grupo ao território brasileiro, além de referir-se à vivência da germanidade no grupo comunitário. Ainda segundo HALL (1997, p.53) “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*”.

⁴¹ Explicação de como a propriedade e a arquitetura das residências eram organizadas pode ser encontrada em WEIMER(1994).

Estou entendendo a identidade teuto-brasileira como uma representação cultural, constituída por marcas visíveis, materializadas, em que se associam entre si a língua, os costumes, a ativa participação nas associações, juntamente com a imprensa e o folclore. Além disso, a identidade teuto-brasileira está representada também como sendo uma identidade alfabetizada.

A cultura nacional para os/as teuto-brasileiros/as, portanto, não está centrada somente no cultivo das tradições, comportamentos, crenças trazidas na “bagagem cultural” alemã, mas também compõe-se dos aspectos culturais brasileiros. Nesse sentido, os/as teuto-brasileiros/as se reconheciam como pertencentes a uma cidadania brasileira, mas tinham preocupação em constituir sua identidade caracterizada por elementos culturais da etnia alemã.

Apenas para exemplificar, no tocante às estratégias de integração aos costumes típicos do sul do país, no município de Poço das Antas as comemorações festivas são marcadas por uma “suculenta churrascada”⁴². Também durante as festividades tradicionalmente se fazem presentes os corais e muitas vezes gaiteiros que tocam músicas nativistas. Atualmente, está sendo reativado no município um curso de danças gaúchas para a população da comunidade.

3.2 Escola comunitária e professor paroquial

Os imigrantes e as imigrantes ou descendentes de alemães preocupavam-se em manter a unidade, a participação e a cooperação entre si, pois essas características eram tidas por eles/as como o suporte para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da

⁴² Expressão regional utilizada quando da divulgação das festas ou comemorações, normalmente realizadas nas comunidades rurais. O churrasco é uma comida tipicamente gaúcha e consiste em um pedaço de carne assado na brasa.

comunidade. Para que esses valores pudessem ser reproduzidos, delegava-se essa função para a escola. Segundo as informações de KNOB, a escola era construída antes da igreja o que demonstra a importância e o significado da primeira para a comunidade. Além disso, não era uma escola pública, e sim uma escola comunitária sob a responsabilidade do professor paroquial. A educação da criança cabia à família até uma determinada idade, mais ou menos 7-8 anos, depois disso atribuía-se a essa escola a continuidade da formação intelectual e religiosa das crianças. Quando começaram a funcionar as escolas comunitárias em Poço das Antas, por volta do final do século XIX, não havia professores formados para lecionar. Da mesma forma como ocorria em outras comunidades teuto-brasileiras, a escolha recaía sobre aqueles que já possuíam algum conhecimento – de matemática, língua materna, canto – muitas vezes os mais velhos ou os possuidores de alguma deficiência física que dificultasse o trabalho na lavoura.

Essas pessoas eram sempre do sexo masculino. Há uma única exceção registrada no Livro Tombo I (POÇO das Antas, 1909. p.04) de uma professora que trabalhou em 1909 numa escola pública mantida pelo Estado, lecionando para uma turma mista, integrada por meninos e meninas. Tal fato é tratado com certa surpresa por algumas publicações da época, pois dificilmente, então, era admissível que uma mulher exercesse a função de professora. Nas comunidades evangélicas, dificilmente era encontrada tal situação. Já entre as comunidades católicas, a figura de uma mulher professora e solteira era melhor aceita, devido à tradição na comunidade de filhas de imigrantes que ingressavam nas congregações religiosas para se tornarem freiras. Muitas das próprias congregações religiosas tinham como proposta principal o trabalho com a educação. Não era estranho, assim, uma mulher assumir a função de educadora.

No caso de Poço das Antas, a professora também era solteira, mas sobretudo, era considerada culta e sabia falar português. Nesse sentido, é importante ressaltar que a professora lecionava em uma escola pública e não nas escolas paroquiais, cujo espaço era reservado aos homens. Nessa época a expansão da escola pública era uma medida que fazia parte da nacionalização preventiva.

Nas escolas comunitárias, o professor paroquial era escolhido pela comunidade e aprovado pelo padre. Ele precisava corresponder às expectativas que a comunidade nele depositava; caso contrário, a mesma se manifestaria através da associação escolar e caberia ao padre, após analisar a situação, dar o parecer final.

O perfil do professor paroquial foi assim sintetizado nos registros de ETGES (apud KREUTZ, 1991. p.80):

... professor e educador, catequista, diretor do culto dominical, regente do coral e organista, orientador e animador da comunidade, conselheiro do povo, colaborador do clero, pessoa de confiança das autoridades, e outras pessoas de responsabilidade, representante e promotor das entidades socioculturais de inspiração católica de então (União Popular, cooperativas, caixas rurais, congressos católicos...) correspondente, articulista dos jornais e revistas.

No tempo que lhe sobrava dessas atividades, o professor paroquial complementava seu salário com plantação ou criação de animais.

A comunidade teve a seu encargo a manutenção da escola e do professor paroquial até o final da década de 30. Geralmente, o terreno para construção da escola e da casa do professor paroquial era cedido gratuitamente ou vendido a um preço irrisório, por um dos moradores ou moradoras. Segundo RAMBO (1985, p.30), a quantidade de área para a escola “deveria ser suficiente para: construção do prédio escolar, pátio para recreio da crianças, para cultivar o jardim, árvores frutíferas e de sombra”. Quando o professor possuía sua própria casa, esta se localizava próximo à escola e à igreja a fim de facilitar o atendimento a essas instituições.

Com o surgimento de novas comunidades, houve, concomitantemente, o aumento do número de escolas comunitárias e de professores paroquiais. Os estudos de RAMBO (1996) indicam que esse dado levou os próprios professores a sentirem necessidade de unidade do sistema escolar e do currículo. Nesse cenário, concretizou-se a idéia da Associação de Professores Católicos, fundada em 16 de março de 1898, tendo como idealizadores dois

padres jesuítas. Em 1902, a Assembléia Geral da Associação dos Professores e Educadores Católicos aprovou os estatutos e a Associação iniciou o seu trabalho objetivando “o bem-estar da escola e do professor, como responsável pelo ensino religioso, cultural e material das comunidades dos/das imigrantes alemães” (RAMBO,1996. p.11).

Nos anos seguintes, a Associação acumulou tarefas tais como prover a assistência à saúde ou à aposentadoria para os professores, providenciar material didático, etc. Já em 1900, a Associação contava com um jornal mensal chamado *Mitteilungen des katolischen lehr - und erziehungsvereins Rio Grande do Sul*, que circulou com este nome até 1907. Após, o jornal passou lehr —a se chamar *Lehrerzeitung. Vereinsblatt des deutschen katolischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul* permaneceu em atividade até 1939, quando a intensificação do processo de nacionalização forçou sua extinção. Esse periódico relatava as reuniões administrativas da Associação e principalmente divulgava informações e artigos pedagógicos destinados à formação dos professores, oportunizando, dessa forma, o acesso freqüente às orientações comuns transmitidas aos professores, independente da localização da comunidade, além de manter a unidade entre o grupo de professores e os seus “mentores intelectuais”.

Considero interessante ressaltar alguns aspectos centrais, que foram reiteradamente contemplados nas pautas das 18 reuniões gerais (bianuais ou trianuais) realizadas pela Associação no período de sua existência, de 1898 a 1939 (RAMBO,1996. p.37-66): (a) essas reuniões contavam com a participação dos professores, padres e membros da comunidade; (b) os objetivos da associação eram discutidos à “luz da fé”; (c) integração do professor com a comunidade e fidelidade ao padre; (d) discussões relacionadas aos livros didáticos (formulação, análise, edição); (f) preocupação com a juventude após o período escolar; (g) incentivo ao amor à pátria; (h) preocupação com o salário e subvenção aos professores; (i) formação dos professores.

As conferências sobre esses temas eram ministradas por padres ou vigários normalmente advindos de comunidades diferentes. Além disso, muitos professores paroquiais experientes eram convidados para ministrarem “aulas modelo” sobre os mais

diversos conteúdos curriculares. Essas aulas serviam de base para os professores ingressantes e menos experientes.

A formação dos professores paroquiais foi motivo de preocupação desde 1850, quando da vinda dos jesuítas a São Leopoldo. Expulsos de seus países ou por determinação de seus superiores ou ainda por vontade própria, um número crescente de religiosos e religiosas vindos da Alemanha, Áustria, Suíça se instalaram no sul com o objetivo de “cura das almas dos compatriotas emigrados para o Brasil” (RAMBO, 1996. p.97). Os jesuítas encontraram no professor paroquial e na escola comunitárias os meios propícios para concretizar seu projeto de aumentar e assegurar a fé católica dos/as imigrantes.

Com o passar do tempo e com a expansão das comunidades, e conseqüentemente das escolas comunitárias, os religiosos preocuparam-se com a formação dos professores para que pudessem auxiliar nesse trabalho que previa a consolidação da fé. Foi com essa intenção que os jesuítas voltaram sua atenção para a constituição de duas instituições: o *Priesterseminar* para a formação do futuro clero e o *Leherseminar* para a formação dos professores paroquiais. RAMBO (1996) considera que essas duas instituições foram o “embrião” para o estabelecimento de uma Escola Normal, em 1923.

Desde o início de seu funcionamento, a Associação sentia necessidade de uma escola para formação desses professores, porém, devido a várias circunstâncias econômicas, sociais, geográficas, este objetivo foi inviabilizado em um curto espaço de tempo. Para a instalação e funcionamento da Escola Normal, foram necessárias mais de duas décadas, visto que os registros constatarem que a mesma foi inaugurada somente quando do jubileu de prata da Associação de Professores Católicos.

Mesmo a partir da existência de uma Escola Normal voltada para a formação de professores paroquiais das comunidades, muitos deles não tinham condições de frequentá-la por serem pais de família, pela falta de acesso diário e dificuldades econômicas, entre outros motivos. Assim sendo, as publicações contendo orientações educativas elaboradas pelos professores da Escola Normal possibilitavam a atualização e fornecimento de subsídios para

que esses professores pudessem desempenhar seu trabalho escolar obedecendo a um mínimo de princípios pedagógicos considerados fundamentais pelas comunidades teuto-brasileiras.

Nas comunidades, o encaminhamento metodológico adotado pelos professores paroquiais para o trabalho em sala de aula era o realismo pedagógico⁴³. Além de ser o princípio teórico-metodológico da Escola Normal, os professores paroquiais podiam contar com uma orientação sistemática nessa linha, publicada no jornal da Associação.

Os princípios que sustentavam o realismo pedagógico foram inspirados em Comênio, na sua *Didática Magna* (1657). Nesta obra, o autor explicita as características gerais de seu pensamento educacional, do qual é possível destacar as bases das práticas filosóficas do realismo pedagógico: “(1) partir do fácil para o difícil; (2) partir do geral para o particular; (3) ensinar tudo para a utilização atual e no sentido atual; (4) ter concisão, clareza, ordem em tudo; (5) não se esquecer do exemplo; (6) ensinar pelas causas, donde a necessidade de demonstração; (7) predomínio da síntese sobre a análise” (COMÊNIO, 1954. p.13). A própria obra de COMÊNIO indica que a organização do seu método pedagógico foi influenciada pelas idéias de BACON (1561-1626) e pelo sistema pedagógico realista de VIVES (1492-1540).

Mais de quatro séculos depois, essas idéias ainda eram consideradas importantes na Alemanha e também entre os/as imigrantes teuto-brasileiros/as para a iniciação do/a aluno/a à educação escolarizada. Havia o entendimento de que, para aprender, o/a aluno/a teria que observar e experimentar o meio que o circunda. Além disso, a aprendizagem deveria iniciar-se pela língua alemã (e algumas poucas palavras em português), a qual possibilitaria que as crianças aprendessem a leitura, a escrita, a catequese, o cálculo, o canto. Tais conteúdos prioritários no currículo da escola comunitária, se compatibilizavam também, com as expectativas dos pais em relação ao que a instituição escolar, mantida por eles, deveria ensinar aos seus filhos.

⁴³ Para maiores informações sobre este processo na escola teuto-brasileira ver NEUMANN (1994).

Essa situação histórica evidencia que o currículo não é algo pronto, pré-estabelecido e “natural”, mas faz parte de escolhas, de seleção de conhecimentos para produzir determinados tipos de comportamentos, hábitos, atitudes e valores que interessavam àquela sociedade. Os conteúdos que integravam esse sistema curricular não eram portanto, aleatórios: foram escolhidos e reafirmados por pessoas ou grupos que, privilegiadamente posicionados, detinham condições de legitimar esse processo. Segundo MOREIRA, SILVA (1995, p.07) o currículo “é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção textual”.

Concebido como um artefato, o currículo passa a ser significado e considerado como algo feito, elaborado, produzido por determinadas pessoas, circunstâncias, tempo e lugar, com determinados objetivos que, neste caso específico, visam não só a formação de um componente ideal da comunidade, mas principalmente de um sujeito integrado ao projeto de vida da sociedade teuto-brasileira, o qual é construído a partir da relação entre a cultura, a religião e a escola.

O processo educacional preconizado para os/as imigrantes teuto-brasileiros/as católicos/as pressupõe a necessidade de um processo de alfabetização que valorize os aspectos culturais alemães e ao mesmo tempo oportunize à criança o conhecimento do seu meio. O “real” se configurava, assim, na principal preocupação pedagógica desde o início da imigração. Ainda mais: os líderes religiosos, os professores paroquiais e a própria comunidade concebiam o processo educacional para além da alfabetização, estendendo-se a toda a escolarização e também ao período posterior à mesma.

3.3 Alfabetização, escolarização e pós-escolarização

Os primeiros grupos de imigrantes chegaram ao Rio Grande do Sul em 1824 e segundo KREUTZ (1994), já em 1832, comunidades e professores se organizaram para

elaborar uma cartilha de alfabetização. Logo a seguir, tal cartilha foi publicada e utilizada na alfabetização dos/as alunos/as. Os imigrantes e as imigrantes evitaram a utilização de cartilhas da Alemanha na escola teuto-brasileira, sob a justificativa de que havia a necessidade de elaboração de uma cartilha adaptada à realidade brasileira (em especial ao sul do país), pois as alemãs traziam símbolos de seu país, além de serem escritas em letra gótica⁴⁴. Argumentavam que as crianças necessitavam aprender os símbolos brasileiros, com cartilhas escritas em letra latina, cujo traçado era mais simples e podia ser identificado pelo/a aluno/a quando se deparava com informes, avisos e situações de uso da escrita existentes naquela época.

Esta preocupação com a produção e utilização de meios para a iniciação no processo de alfabetização escolar associado com as “coisas reais” do cotidiano da criança orientou as práticas pedagógicas dos professores paroquiais, prescritas pelos artigos dos jornais e apoiadas pelos pais dos alunos/as.

Quanto à preocupação dos professores, esta não se restringia somente às cartilhas e ao ensino de conteúdos vinculados à “realidade”, embora tais instrumentos fossem necessários para apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com os valores da comunidade. Na obra *Os métodos de alfabetização na escola-teuto-brasileira*, de KOPPE (1996), os aspectos que chamam a atenção não se relacionam somente à forma metodológica ou à estrutura curricular valorizadas, mas também com as estratégias para receber as crianças no primeiro dia de aula.

No início do século, talvez mais do que hoje, as crianças tinham expectativas, curiosidade e ao mesmo tempo medo em relação ao primeiro dia de aula. Naquela época, as famílias moravam longe umas das outras e tinham menos oportunidades de compartilhar informações e vivências de outros meios. Além disso, Segundo RAMBO (1985, p.53-55), os pais preparavam as crianças para irem à escola conscientizando-as da necessidade da obediência, submissão e respeito aos pais e aos professores. Essas recomendações acabavam

⁴⁴ Nesta mesma época, grande parte das publicações alemãs editadas no Brasil usava predominantemente a letra gótica.

contribuindo para transmitir a perspectiva de uma escola austera e de um professor autoritário, exigente, que castigava aqueles que não se comportassem e não aprendessem.

Por sua vez, os professores sentiam a responsabilidade de satisfazer as expectativas da comunidade tendo em vista que os pais acompanhavam as tarefas escolares ministradas na escola e desenvolvidas em casa, tomavam conhecimento do resultado das provas e exames e, também, através das conversas com parentes, amigos e amigas de comunidades vizinhas, sabiam o que estava sendo trabalhado nas outras escolas. Ao mesmo tempo que os pais das crianças confiavam e acompanhavam a educação de seus filhos ao professor paroquial, não deixavam de fazer um comparativo sobre a competência do professor de sua comunidade com o de outras localidades. Essa comparação se configurava numa estratégia para avaliar se o professor deveria permanecer atuando nas escolas comunitárias ou se deveria ser substituído.

Com vistas a realizar um trabalho reconhecido pela comunidade, os professores paroquiais confirmavam o respeito que as crianças deveriam ter para com eles. Ao mesmo tempo, preocupavam-se com a permanência das crianças na escola. Para isso, utilizavam várias estratégias para impressionar os/as alunos/as no primeiro dia de aula. Destaco aqui duas dessas estratégias, encontradas nas pesquisas bibliográficas que realizei, e que considere fundamentais para ilustrar a importância que os professores paroquiais atribuíam à iniciação das crianças na vida escolar.

A primeira é uma história que diz respeito a duas crianças, uma estudiosa e a outra não. A segunda estratégia é um teatro realizado pelo professor e pelos/as alunos/as que já frequentavam a escola. Ambas sintonizavam-se com os valores que a família ensinava e com aqueles que a escola transmitia.

KOPPE (1996, p.104-105) traduziu a história de Ida e Emil, publicada aqui no Brasil pelo Jornal do Professor Evangélico chamado *Allgemeine Lehrerzeitung* no ano de 1923, e que reproduzo a seguir:

Eu quero contar para vocês uma bela história sobre Ida e Emil. Vocês conhecem uma menina chamada Ida ? Vocês conhecem também um rapaz chamado Emil?

Ida e Emil!

Eram duas crianças cujos pais eram vizinhos. Os dois tinham a mesma idade e vieram no mesmo dia para a escola. No dia em que Ida foi a primeira vez para a escola, a mãe disse para ela: – Vá para a escola direitinho e preste atenção em tudo o que o professor falar. O que ele pedir tu precisas fazer logo. Na estrada tu não deves ser selvagem (Wild), para que não caias ou sujes tua roupa nova. Precisas também cumprimentar cada pessoa na rua. Isto também faz a pequena Ida. Na escola ela prestava atenção a tudo o que o professor falava. Em casa, à noite sentada sempre escrevendo, lendo, calculando, parecia que ela não escrevia o suficiente. Todo o sábado ela esfregava a lousa, para que a moldura estivesse branca como a neve. Depois de um ano, quando foi comemorado o Natal e o Ano Novo, a pequena Ida podia ler e calcular tudo. Por isto, ela pode recitar no Natal um longo poema. O professor de todas as crianças dava a ela e aos pais um belo livro de figuras com todos os tipos de bichos: cavalos, vacas e galos com cantos bem nítidos estavam ali desenhados. Então, todos os colegas ficavam enciumados, mas a pequena Ida era sempre muito cuidadosa e aplicada na escola.

Com Emil aconteceu algo diferente. Os pais, em casa, não lhe deram advertências suficientes, pois brigavam muito entre eles. Assim fazia também Emil com seus colegas de aula. Ele os tirava do cavalo e batia neles. Quando o professor ouvia isso, ele levava uma surra. Por isso, Emil não gostava de ir à escola. Quando o tempo estava para chuva, ele ficava em casa, mas ele mentia para os pais que o professor não dava aula. Dessa forma, Emil não aprendia nada. Quando chegava o Natal, Emil não conseguia ler nenhum poema, precisando, então, voltar com as crianças bem pequenas para a escola e iniciar tudo de novo.

Quem agrada mais a vocês ? Emil ou Ida?

Ida – todos respondiam

Sim, tão dedicados como Ida todos gostariam de ser. Como se chama a pequena menina? Quantas partes tem o nome dela? O que eu disse primeiro? Vamos escrever o “i” agora? Eu escrevo primeiro no quadro. Como se chama a letra? Digam todos juntos “i”. Todos escrevem juntos o “i” com o dedo na classe. Vamos pegar todos juntos a lousa e escrever entre as linhas. Ligeiro, quando eu contar até três, todos estarão prontos: um, dois, três! Peguem a pena, eu falo ‘para cima, para baixo, ponto’. Vamos falar todos juntos ...⁴⁵

O fundo moral da história pretende veicular um “modelo” de aluno/a exemplar que todos/as devessem imitar. Tal como os pais tinham orientado, confirmava-se a premissa de que a aprendizagem depende da obediência e do cumprimento dos deveres.

No caso da história, a pressuposição básica consistia que as atitudes de Ida, se imitadas, trariam benefícios para todos/as que a seguissem, tais como: mostrar as habilidades

⁴⁵ Mantive a tradução realizada por Koppe

aprendidas (leitura, declamação, oratória, memorização) numa reunião festiva (familiar) importante como o Natal; ganhar presentes como o livro com cantos e ilustrações; além da possibilidade de receber elogios referentes à sua capacidade de aprender e à sua inteligência.

A narrativa pretende produzir, e produz, determinados efeitos. Um deles se refere a forma de agir da personagem Ida que seria idealizada pelas crianças principalmente na maneira de se comportar na escola, na sua dedicação ao estudo, na obediência que demonstrava com os pais e os professores. Tais ações proporcionariam a satisfação dos pais para com a menina. Ao mesmo tempo, as crianças seriam levadas a rejeitar Emil, já que ninguém gostaria de ficar sem saber ler e escrever, recebendo repreensões, sendo causa de risos para outras pessoas e decepcionando os seus pais perante toda a comunidade.

Além disso, é interessante notar que “o aluno ideal” a ser imitado é uma menina, enquanto “o modelo” a ser rejeitado é um menino. Não é tema desta pesquisa centrar as discussões nas relações de gênero, entretanto, o que se pode perceber, rapidamente, através da história contada, diz respeito a um conjunto de pressupostos que passam a ser veiculados produzindo o jeito de ser feminino. As meninas passam a ser representadas como sendo obedientes, cumpridoras de seus deveres, amáveis, educadas, quietas enquanto que os meninos podem ser irrequietos, mal educados, desobedientes e com a possibilidade de quebrar as regras sociais, mesmo que possam ser repreendidos com severidade.

Outra estratégia utilizada pelo professor para “seduzir” as crianças no primeiro dia de aula era a encenação de um pequeno teatro. Os personagens eram os/as alunos/as que estavam freqüentando as aulas em anos anteriores, além do professor, cuja presença objetivava fazer com que as crianças não sentissem medo de ficarem sozinhas, sem os pais, na escola. A descrição da peça está registrada no jornal *Allgemeine Lehrerzeitung*, também do ano de 1923, sendo assim traduzida:

... a grande cortina do teatro de Casper se abre. Um aluno maior representa atrás dela.

Casparzinho com sua mochila, choramingando: Não, eu não quero ir para a escola! (enxerga as crianças). Ah! Vocês crianças também estão todas aqui! Vocês também precisam ir para a escola?

Crianças: Sim!

Casper: Oh, isso é legal! Lá estou tão sozinho! Nosso professor já está aqui?

Profº: Aqui está o professor! Bom dia, Casparzinho! (lhe dá a mão). Mas porque você vem tão tarde para a escola?

Casper: (choramingando) Minha mãe levou muito tempo para me vestir e precisei ainda tomar café!

Profº: Isto não pode ser assim! Tu precisas levantar mais cedo, para que tu possas estar na escola pontualmente às 8 horas!

Casper: Sim, amanhã estarei na hora certa aqui! Onde está sua bengala, senhor professor?

Profº: Aqui não há bengala!

Casper: Mas minha mãe me disse?

Profº: Crianças educadas não precisam de bengala! E vocês querem todas ser bem comportadas, não é?

Crianças: Sim!

Casper: Mas o que vou fazer aqui na escola?

Profº: Mas isso tu deves saber! Casparzinho não é bobo. Digam vocês o que querem aqui!

Crianças: Ler, escrever, calcular, cantar (...)

Profº: Mas o que nós vamos fazer primeiro?

Crianças: (Dão diferentes respostas)

Casper: Eu logo vou desempacotar a minha pasta.

Profº: Espera, hoje não. Primeiro queremos fazer uma coisa muito mais bonita! Eu quero contar a vocês uma bela história!

Casper: Oh, sim! Legal! Uma história! Como se chama a história?

Profº: Eu quero contar a vocês um história de um menino que era muito menor que vocês, tão pequeno como o dedão de vocês. Mostrem o dedão de vocês! Tão pequeno era o menino! (Pode também ser outra história).

Casper: Legal! Se minha vó pudesse ouvir isso! Crianças, escutem eu estou bem sozinho aqui na escola, vocês também podem ficar sozinhas! Pais não pertencem à escola! Eles podem esperar lá fora, até que nós estamos prontos, não é mesmo senhor professor?

Profº: Casper tu tens razão! Tu és um menino compreensivo! E vocês crianças, vocês também querem ser tão compreensivos e deixar os pais de vocês esperando lá fora, enquanto eu conto a história?

Crianças: Sim, Sim!

Os pais deixam as crianças.

Profº: (narra um conto de fadas até o ponto em que ele pode interrompê-lo). O resto conto para vocês amanhã. Hoje a aula terminou!

Casper: Ah, na escola é legal! Amanhã às 8 horas estaremos todo novamente aqui. Até mais, senhor professor... (KOPPE, 1996. p.110-111).

Com esta estratégia, o professor combinava dois elementos atrativos para as crianças: a história e o teatro, ambos com a mesma finalidade de atrair as crianças para a escola, ao mesmo tempo que iam formando o comportamento obediente necessário para a aprendizagem. O teatro, através da sua dinamicidade, desencadeava a atenção da criança e também acabava produzindo um efeito semelhante ao que Sherazade fez nas 1001 noites, ou seja, provocar a expectativa para a continuidade no dia seguinte⁴⁶.

Semelhante situação acontecia com os/as alunos/as, pois a ansiedade para saber o final da história os/as faziam retornar no dia seguinte. Tal curiosidade era um ingrediente importante que os atrairia para escola, fazendo com que se iniciassem nas “lições” que os/as acompanhariam durante toda a sua vida escolar.

Quanto ao professor, a influência que passava a exercer não se restringia ao domínio do conhecimento, mas teria um impacto formador na vida de seus alunos/as. Reportando ao que diz WINCHESTER (1990), o/a professor/a passa a ser um formador de padrões, uma referência para a criança, principalmente quanto à transmissão e correção dos padrões intelectuais e morais considerados como formadores de caráter e dos valores da fé cristã.

Para isso, os/as alunos/as ficavam normalmente quatro anos na escola, geralmente multisseriada. Entretanto, alguns registros da época, como o jornal *Deutsche Post* (apud MEYER, 1997. p.39) ressaltava que alguns alunos/as permaneciam um tempo menor na escola (dois a três anos), enquanto outros/as permaneciam o período previsto. Havia alguns casos em que a frequência às aulas era irregular. Tal situação pode ser atribuída à distância entre a propriedade da família e a escola ou, então, ao fato de os pais precisarem da mão-de-obra das filhas e dos filhos na lavoura, impedindo-os/as de freqüentarem a escola.

⁴⁶ Sherazade conta uma história até determinado ponto e a partir daí interrompe para dar continuidade no outro dia. Isso fazia com que ela conseguisse ganhar um dia de vida, já que o sultão desejava matar todas as mulheres após dormir com cada uma delas durante a noite. Dessa forma, Sherazade consegue dominar a fúria do sultão e garantir a vida de todas as mulheres.

O calendário escolar, por sua vez, previa o início das aulas na segunda semana subsequente ao domingo da Páscoa. No domingo que antecedia o início das aulas, era realizada a Comunhão Solene: um ato de fé, festivo, onde as crianças conluíntes da quarta série faziam a Primeira Comunhão nas igrejas católicas das suas comunidades.

O objetivo do currículo, na escola teuto-brasileira do início do século, se aproxima da do objetivo que o currículo tem na atualidade, ou seja, apresentava e posicionava os conhecimentos tidos como válidos, ao mesmo tempo que exercitava um conjunto de práticas de aprendizagem as quais contribuía para a ressignificação desses conhecimentos de acordo com a estruturação política-econômica e cultural da comunidade. MOREIRA (1997, p.11) afirma que “o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis”.

O conhecimento escolhido para compor o currículo nas escolas comunitárias teuto-brasileiras no início do século era dividido basicamente em cinco disciplinas: (a) religião; (b) línguas: alemã e portuguesa; (c) aritmética; (d) canto; e (e) *realia*⁴⁷.

Na obra de RAMBO (1985, p.61) encontra-se relatado o primeiro plano formal para o ensino nas escolas católicas do Rio Grande do Sul, elaborado pelo professor Mathias Grimm, no município de Dois Irmãos, publicado no jornal *Mitteilungen des katolischen lehr- und erziehungsvereins Rio Grande do Sul*, da Associação de Professores Católicos, nas edições de janeiro a março de 1900.

De acordo com o relato, a religião era o conteúdo mais importante a ser ensinado pela escola. Tinha como objetivo oferecer a continuidade dos princípios religiosos ensinados pela família e propiciar à criança o acesso aos conhecimentos religiosos para que pudesse compreender as instruções tanto dos sermões dos padres quanto das orientações impressas que circulavam na comunidade.

⁴⁷ Segundo RAMBO (1985, p.68) a palavra é de origem latina e significa “coisas objetivas”.

Segundo a publicação, para concretizar tal finalidade previa-se o ensino por etapas: na primeira série, eram contadas as histórias principais da Bíblia do Antigo e Novo Testamento (história da criação, dez mandamentos, nascimento de Jesus, etc). A partir da segunda série, as crianças tinham o catecismo – um livro contendo passagens bíblicas, orações, comentários, perguntas e respostas a serem memorizadas pelas crianças. A segunda, terceira e quarta séries eram orientadas por um catecismo específico que, durante o ano, deveria ser integralmente trabalhado. Para tanto, as instruções pedagógicas previam o trabalho diário com este material, aconselhando que os professores dividissem as folhas do livro pelo número de dias letivos anuais. Eram previstas seis horas semanais para as aulas de religião, incluindo a participação nas missas. Desde a primeira série exigia-se a memorização das orações principais.

A aprendizagem da língua alemã era o conteúdo que adquiria tanta importância quanto a religião, tendo em vista que a língua alemã era o meio privilegiado para construir e conservar aqueles elos de ligação com a comunidade. Os principais conteúdos didáticos da língua alemã eram leitura, memorização, composição, ortografia, caligrafia e noções essenciais da língua.

A memorização era uma prática muito presente nas escolas teuto-brasileiras, desde a primeira até a quarta série. As crianças memorizavam inicialmente os provérbios, depois poesias, estrofes de canto e até textos considerados importantes que traziam um conteúdo geralmente de “ensinamento moral”.

Dependendo das circunstâncias locais o aprendizado da língua portuguesa também era instituído. Nas escolas cujo professor dominasse o básico, eram aprendidas noções de conversação. Essa necessidade de aprender a língua portuguesa foi sendo acentuada com o passar dos anos, devido às intenções do governo em alfabetizar os/as imigrantes na língua oficial do Brasil e também pela ruptura com os laços diplomáticos com a Alemanha na II Guerra Mundial, quando o país reprime o uso da língua alemã entre os integrantes das comunidades e em materiais impressos pelos/as imigrantes.

Depois da religião e da língua, o conteúdo de maior importância era a aritmética ou o cálculo. Os conteúdos baseavam-se nas quatro operações básicas, operações fracionárias e decimais, cálculo de juros, memorização da tabuada, sistema métrico e monetário, sempre que possível associados ao uso prático no dia-a-dia da família e da comunidade. Por exemplo: eram ensinadas as operações básicas possíveis de serem resolvidas mentalmente para que, quando os/as alunos/as se defrontassem com uma situação de uso de cálculos e medidas agrárias, estivessem habilitados a aplicá-los na resolução rápida e correta do problema apresentado.

O canto pode ser considerado a disciplina que se seguia ao cálculo na hierarquia dos conhecimentos da escola teuto-brasileira. Adquiria relevância principalmente a aprendizagem dos conteúdos de cunho religioso, pois eram cantados nos cultos, casamentos, missas e demais festas religiosas. O total de cantos previstos para serem aprendidos deveria ser dividido em metade de cunho religioso e outra metade de cantos profanos. Estes últimos eram preparados para serem cantados nos eventos festivos realizados na comunidade, ou até em reuniões informais com pequeno grupo de pessoas. O jornal *Mitteilungen des katolischen lehr - und erziehungsvereins Rio Grande do Sul* registra que desde as primeiras séries, as crianças eram inseridas nas “lições de canto”; depois, à medida que avançavam na escola esses/as alunos/as participavam das aulas conjuntas com as outras séries, formando os corais da comunidade.

A aprendizagem dos conhecimentos gerais chamava-se *realia* – entendida como “lição das coisas” –, e, referindo-se a dados da “realidade” imediata, formada por coisas e fatos reais, aparece como o conteúdo final na hierarquia das disciplinas da escola teuto-brasileira. Fazia parte desse conteúdo a geografia, estudo da natureza, história natural, história (fatos históricos e heróis) e tinha como objetivo “cultivar e suscitar o espírito de conservação da natureza, assim como a utilização respeitosa dos recursos naturais, bem como a evocação do espírito religioso” (jornal *Mitteilungen des katolischen lehr - und erziehungsvereins Rio Grande do Sul*, apud RAMBO, 1985. p.69).

Para os/as teuto-brasileiros/as a expressão *realia* se fazia presente em vários dos títulos dos livros e manuais didáticos publicados pelos mesmos, entretanto ela se configura não somente como um conteúdo didático, mas como um princípio metodológico. Isso pode ser observado através de suas ações em elaborar e reelaborar constantemente os livros didáticos das séries iniciais destinados aos alunos e alunas. Os/as teuto-brasileiros/as evitavam a importação desses materiais diretamente da Alemanha sob a justificativa de que os livros didáticos deveriam ser produzidos com base em situações cotidianas e vivenciadas pelos alunos e pelas alunas.

Os pedagogos da Associação de Professores Católicos aconselhavam que o estudo sobre “lições das coisas” fosse realizado através de leituras na própria disciplina de língua alemã, cantos ou nas leituras realizadas como tarefas de casa. A prioridade recaía sobre a religião, a língua, o cálculo e o canto, sendo que a *realia*, acabava absorvida pelas outras disciplinas. Nesse jornal analisado por RAMBO (1985, p.69), constava uma máxima para que os professores paroquiais não esquecessem essa orientação pedagógica de priorização dessas disciplinas “em primeiro lugar uma dieta sólida e depois a sobremesa”.

Num primeiro momento, ao iniciar os estudos sobre o currículo da escola teuto-brasileira e com as informações obtidas, presumia um determinado currículo necessário para que o/a aluno/a aprendesse os conhecimentos avaliados como importantes para fazer parte daquela comunidade. Porém essa pressuposição acabou se tornando inadequada quando observei que o estudo da *realia* estava posicionado secundariamente.

As primeiras informações que busquei relacionavam-se à priorização de conteúdos aplicáveis a uma suposta “realidade” já existente, por exemplo: os cálculos mentais para utilização nas medidas de terra; o canto para ser útil nas festas, cultos; a religião para aprender o comportamento correto e os valores religiosos; as cartilhas editadas no Brasil com símbolos nacionais para as crianças aprenderem as “coisas reais”, etc.

Num segundo momento, após a obtenção e análise dessas informações sobre os conteúdos do currículo, foi possível montar um outro cenário que considera a realidade não como aquilo que vemos posto diante dos nossos olhos como algo natural. A “realidade”,

nesse contexto produzido, fazia parte de escolhas daquele grupo de acordo com o seu projeto de vida.

Assim sendo, a realidade selecionada para ser transmitida pela escola era um texto formado por conhecimentos escolhidos, hierarquizados e ressignificados ideologicamente, reapresentando o “real”. A ênfase e a ordem dada a cada conteúdo e a cada experiência pedagógica se configurou em uma prática de significação daqueles conhecimentos e valores.

A prática de significação acontece mediada pela linguagem. Linguagem esta entendida a partir da discussão da *virada lingüística* em que “as regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso” (POPKEWITZ, 1995, p.195). Segundo o autor mencionado, pode ocorrer que a linguagem que está sendo utilizada por uma pessoa em um determinado momento, não seja a dela, mas a linguagem que as formações sociais passadas construíram e que está em circulação. Assim, a linguagem é concebida não somente pelas palavras e expressões utilizadas para representar as “coisas” ou situações reais, mas como uma prática social imbricada com valores, concepções, preferências, que constroem “realidades”.

Pensar sobre a função do currículo teuto-brasileiro a partir dessa concepção de linguagem como prática social possibilita compreender que o “real” e a “realidade” foram construídos através da linguagem que deu existência a esse “real” e a essa “realidade” no currículo. De acordo com SILVA (1997, p.32):

O currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um *real* que o conhecimento torna presente. O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.(...) Na concepção de currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do “real”: a transcrição é que é real.

Conceber o currículo como produção e representação possibilita entender que os conhecimentos transmitidos pelos professores paroquiais necessitavam de uma unidade curricular e, além disso, esses professores precisavam de meios para se instrumentalizar e cumprir com sua função. Com vistas a isso, a divulgação do que era preciso ensinar e aprender (e como deveria acontecer o ensino e a aprendizagem) estava sob a responsabilidade dos padres jesuítas que convidavam professores considerados “exemplares” e qualificados para escreverem artigos pedagógicos publicados nos jornais.

É importante ressaltar que o projeto dos padres jesuítas centralizava-se no fortalecimento da fé católica junto às populações imigrantes das comunidades teuto-brasileiras e, para que isso fosse possível, era necessário mapear e atingir o maior número de meios (escolas, associações, famílias) para que através destes fosse produzido, reproduzido e fortalecido o seu projeto inicial.

Para garantir esse processo, estava sendo organizada uma estrutura educacional que contava com uma escola para formação de professores, currículos comuns e publicações. Esses mecanismos prescreviam os conhecimentos e as práticas pedagógicas necessárias para a construção de uma sociedade baseada nos princípios da fé católica, da cooperação e da participação comunitária.

Portanto, esta breve análise sobre o currículo da escola teuto-brasileira contribui, mais uma vez, para visualizar que não há tradição cultural neutra e nem natural, transportada intacta e transplantada de um país para outro. As circunstâncias, os tempos, os espaços, os interesses dos grupos e os deslocamento de pessoas – que mesmo advindos de lugares próximos não compõem uma homogeneidade “cultural” – estão distantes de se constituir em uma transferência cultural possível de ser transmitida e conservada.

Retomando as análises relacionadas aos aspectos principais do currículo e estrutura da escolarização teuto-brasileira, os registros escritos relatam que após quatro anos de frequência escolar, os/as alunos/as católicos/as finalizavam o curso primário e, para marcar o

término dessa etapa faziam a primeira comunhão, chamada de “Comunhão Solene⁴⁸”. No final da quarta série, normalmente no domingo após a Páscoa – chamado de “Domingo Branco” – as crianças recebiam a primeira Eucaristia em uma missa solene com a presença de toda a comunidade local.

Após a missa, as famílias organizavam pequenas ou grandes festas em suas residências, de acordo com suas possibilidades financeiras. Os convidados e as convidadas eram os padrinhos e madrinhas de batismo, parentes, amigos, amigas, vizinhos e vizinhas, os quais davam presentes tais como uma quantia de dinheiro, roupa, um canivete ou pequena faca. Segundo as informações de KREUTZ⁴⁹, só meninos ganhavam a faca que deveriam levar junto à cintura para usar nas lidas da lavoura. Não era uma arma, mas um utensílio para o seu trabalho. Significava que, a partir daquele momento, o jovem ou a jovem tinha responsabilidade. Além disso, a partir da realização da Comunhão Solene, os/as adolescentes poderiam freqüentar os bailes, começar a namorar, aprender a dar tiros com espingarda e não mais receberiam dinheiro no Natal, assim como se fazia com as crianças. Constituíam-se dessa forma, um “ritual de passagem” da infância para a adolescência, ritual este denso de significados.

Havia casos em que a criança fazia a primeira comunhão antes de completar a quarta série; por exemplo, por morar distante da escola. Para tal antecipação, era necessária uma avaliação do professor paroquial constando e reconhecendo a responsabilidade do/a aluno/a, cuja idade não poderia ser inferior a 11-12 anos. Realizava-se, então, uma cerimônia simples, não uma ocasião festiva, pois o ritual oficial de passagem continuava sendo a Comunhão Solene.

Nos registros de Poço das Antas, encontrei várias passagens em que o padre se deslocava para as escolas com o objetivo de fazer testes com as crianças que estavam no

⁴⁸ Para os evangélicos, esse “ritual de passagem” era a Confirmação, realizada quando as crianças concluíam a quinta série, ou seja, um ano depois dos católicos.

⁴⁹ Informação obtida em conversa informal em 10 de outubro de 1997.

quarto ano escolar, a fim de saber se estavam aptas ou não para participar da Comunhão Solene (POÇO das Antas, 1913. p.17).

Os registros de acontecimentos da Comunhão Solene, neste município, são encontrados até 1956. Atualmente, não havendo o ritual tal como acontecia anteriormente, as crianças continuam a fazer a primeira comunhão ao final das séries iniciais do primeiro grau, sendo esta, ainda, uma ocasião festiva. Uma das crianças que cursava a quinta série e que conheci informalmente em Poço das Antas, quando estava andando na rua em direção ao hospital⁵⁰ contou-me como se preparava para esta ocasião. Ao convidar-me para sua primeira comunhão e a de mais 17 colegas, em outubro de 1997, disse que “esse é um dia lindo, porque além de receber Jesus pela primeira vez, as pessoas enfeitam a igreja e fazem festa igual a um dia de casamento”⁵¹.

Através do ritual de passagem, torna-se possível visualizar a relação entre domínio de conhecimentos, responsabilidade e entrada para a idade adulta, situações que não acontecem distantes, separadas umas das outras, mas que ocorrem relacionadas entre si. Em outras palavras, quando o/a aluno/a conclui o período escolar, supõe-se que ele/a tenha adquirido não somente a habilidade de ler e escrever, mas também que tenha aprendido o currículo mínimo previsto pela instituição escolar. Os alunos e as alunas de posse desses conhecimentos são qualificados como detentores de capacidade de abstração, de racionalidade, evoluindo de um patamar de conhecimentos para outro.

O currículo escolar proporcionava a aquisição de conhecimentos e, principalmente, de comportamentos, ações, que aprimoravam as responsabilidades da criança, as quais, a partir da Comunhão Solene, seriam oficializadas, exigidas e exercitadas para viver naquela sociedade. Assumir responsabilidades na comunidade e na própria família e dominar os

⁵⁰ Como já mencionado na introdução, o hospital era o local em que eu ficava quando ia a Poço das Antas. A cidade não tem hotel, nem pousadas e o hospital tem alas ociosas. As Irmãs servas do Espírito Santo, responsáveis pela instituição, permitiram que eu pudesse pernoitar num dos quartos enquanto coletava as informações no município.

⁵¹ Registro em diário de campo (21/05/97)

conhecimentos selecionados como básicos eram as principais condições de entrada para a vida adulta do homem ou da mulher teuto-brasileiro/a católico/a, pelo menos no que se refere àquela comunidade.

O conjunto de situações descritas vem reforçar que a identidade teuto-brasileira não é retirada da “bagagem cultural” trazida como um legado das tradições, ou seja, não acontece de forma isolada, fixa, natural, mas sim que se constitui num processo em contínua construção e dependente de várias circunstâncias.

Também é importante destacar que práticas sociais tais como a Comunhão Solene podem se configurar como práticas disciplinadoras, pois constituem uma forma de inclusão das pessoas na sociedade, não são cerimônias meramente “tradicionais”. Essas práticas não estão prescritas no currículo escolar oficial, mas acontecem como parte dele.

A família deveria encaminhar o filho para a escola para que se preparasse para a vida e para as responsabilidades futuras. Entretanto, após a Comunhão Solene, “era preciso completar o trabalho feito em sala de aula com um acompanhamento pós-escolar diuturno e sistemático até dezesseis, dezessete ou dezoito anos” (RAMBO, 1996. p.68).

Os pais, a comunidade e em especial o professor paroquial, responsáveis pela educação pós-escolar, entendiam que se deveria evitar que, principalmente, os meninos adolescentes fossem atraídos pelo alcoolismo, vício de jogar e “desvios morais”. O que se procurava fazer era ocupar os adolescentes e as adolescentes com uma forma de lazer considerada sadia e com caráter formativo. É com esse objetivo que os teatros, os corais, as associações esportivas e religiosas, encontros de jovens e os retiros espirituais adquirem uma fundamental importância neste contexto. Os professores paroquiais auxiliados pelas congregações religiosas e leigas, tanto masculinas quanto femininas, tinham sob sua responsabilidade a promoção desses eventos.

O livro Tombo I registra a organização das seguintes associações católicas: apostolado da oração e congregações marianas com 301 sócios; sociedade Lyra em Poço das Antas e Sociedade Harpa do Lião (sic) (sem registro de número do sócios e sócias), “ambas para cultivar o canto sacro e profano” (POÇO das Antas, 1913. p.34).

Ao cuidado com a formação de uma sociedade cristã, neste caso, católica, são atribuídos alguns efeitos específicos, tais como “um espírito associativo e cooperativo muito sólido, um baixo índice de analfabetismo, uma sadia classe média rural de pequenos proprietários, uma vida cultural intensa e uma sólida religiosidade ...” (RAMBO, 1996. p.69).

As reuniões da Associação de Professores consideram importante preparar os professores para atuarem no período pós-escolar. O jornal *Mitteilungen des katolischen lehr - und erziehungsvereins Rio Grande do Sul* (apud RAMBO, 1996. p.71) registra uma das conferências proferidas, onde se observa o empenho que o professor deveria ter também nessa função:

Como qualquer outro setor, também neste requer-se, por parte dos educadores, um esforço programado e integrado com um objetivo claramente pré-estabelecido. É preciso insistir que os rapazes permaneçam, ao menos até os dezessete anos, sob a vigilância da Igreja e da escola. No caso parece impor-se, em primeiro lugar, que até a idade mencionada os adolescentes freqüentem instruções religiosas. Qualquer amigo a juventude deveria assumir como primeira obrigação, fazer chegar à escola tanto na vida particular como na sociedade, leituras que alimentavam o coração e o espírito.

O projeto escolar teuto-brasileiro tem se baseado, utilizando os termos de NÓVOA (apud MAGALHÃES, 1994. p.270), num projeto tridimensional: um *processo religioso* – formar um indivíduo que teme a Deus; um *processo estatizante* – formar um/a cidadão/ã integrado à pátria brasileira; e um *processo socializante* – formar um indivíduo civilizado.

A alfabetização, escolarização e pós-escolarização não são apenas etapas e estudos que deveriam ser cumpridos segundo uma previsão e/ou obrigatoriedade legal. É mais que isso: as práticas escolares tinham a função de manter a unidade na comunidade através da formação de um sujeito ativamente religioso integrado à realidade brasileira e ao projeto de vida dos teuto-brasileiros. A leitura, talvez mais do que a escrita, era o mecanismo necessário para manter a unidade religiosa, nacional e associativa na comunidade.

Como GRAFF (1990) e KLEIMAN (1995) reconhecem, a alfabetização e a escolarização de toda uma população produzem um “impacto” na sociedade e nos próprios indivíduos. Entretanto, nesse estudo sobre o sucesso da alfabetização no município de Poço das Antas, não são os impactos ou efeitos da alfabetização e da escolarização que chamam a atenção, mas sim como os membros dessa sociedade utilizam a alfabetização e a escolarização significando-as para aquele local (STREET, 1995). Na expressão do autor, não se trata de pensar como a alfabetização *afeta* a população alfabetizada, mas como as pessoas afetam, conformam, dão feição não só a alfabetização mas a todo o processo escolar para atender seus objetivos.

3.4 Imprensa e religião

A visualização da importância que a leitura tinha para as comunidades teuto-brasileiras se dá pela circulação de almanaques, jornais da época, publicações comemorativas, livros escolares, manuais de boa convivência, comportamento, etc., elaborados aqui no Sul ou vindos da Alemanha. A maioria desse material era difundido não somente por católicos/as como também por protestantes, caracterizando-os como confessionais.

No que diz respeito à produção ou à publicação dos materiais escritos é importante ressaltar que os Brummers⁵² foram importantes para a difusão da imprensa alemã através

⁵² Segundo KREUTZ (1994, p.21), por volta de 1852, o Império Brasileiro contratou 1800 soldados alemães – os Brummers – para lutarem na guerra contra o ditador argentino Rosas. Vencida a guerra, eles se estabeleceram na zona de colonização do Rio Grande do Sul. Tinham formação acadêmica, questionavam a ordem econômico-social e a política vigente e, como adeptos dos princípios liberais, propunham uma vida associativa aconfessional, sendo fundadores de uma Loja Maçônica em Porto Alegre. Em 1872, houve uma explicitação do conflito que opôs seu ideário liberal ao ideário conservador dos jesuítas. Os padres intensificaram a divulgação de artigos, matérias, conselhos escritos combatendo o liberalismo e o positivismo, para resguardar a *primazia do espiritual* nas organizações junto às comunidades rurais teuto-brasileiras.

dos jornais na Província de São Pedro, atualmente Estado do Rio Grande do Sul. Tais publicações divergiam dos objetivos evangélicos e católicos, visto que assumiram um ideário liberal.

A situação posta propiciou uma ação comum dos líderes confessionais rumo à intensificação da impressão de materiais escritos que objetivavam defender o ponto de vista religioso de forma autônoma. Os jesuítas enfatizaram as publicações adaptadas às comunidades rurais teuto-brasileiras e produziram jornais semanais contendo as notícias mais importantes, comentários, reflexões com vistas a formar opiniões interessadas a partir dos objetivos religiosos.

De acordo com KREUTZ (1991), além dos jornais, materiais didáticos, etc., a imprensa teuto-brasileira também elaborava anualmente os calendários (kalender) cuja centralidade residia nos temas dedicados à família, considerada a base do sucesso da relação escola-igreja-cultura.

Esses materiais impressos eram facilmente encontrados nas comunidades.

Era questão de honra para cada família possuir ao menos um ou outro jornal ou periódico, pelos quais se mantinham informados sobre os principais assuntos de ordem religiosa, social, política e cultural de âmbito regional, nacional e mundial. Em inúmeras comunidades haviam bibliotecas, por vezes de respeitável tamanho e sortimento. Os colonos levavam os livros para casa pagando uma pequena importância a título de empréstimo. Essas bibliotecas ofereciam obras de conteúdos os mais diversos. Predominavam em geral romances históricos, vida de santos, vidas de heróis, livros de viagens e aventuras... Os pais e os irmãos mais velhos liam os jornais, revistas e livros, passando-os depois aos mais pequenos (RAMBO, 1985. p.77):.

Havia um duplo interesse para o consumo da imprensa escrita: primeiro, por parte dos jesuítas em sustentar ativamente os princípios da fé católica, reiterados a cada texto dirigido aos leitores; e segundo, por parte dos/as imigrantes teuto-brasileiros/as em manter-se atualizados em relação aos acontecimentos tanto na Alemanha quanto no Brasil, ao mesmo tempo que essas publicações serviam de orientação para os adolescentes.

No caso específico de Poço das Antas, o relatório paroquial registra que, em 1922, havia 6500 habitantes na região de abrangência da paróquia e circulavam 197 exemplares de 13 títulos diferentes, distribuídos pela igreja. Essa contagem exclui as publicações cuja recepção e distribuição não era de responsabilidade da instituição religiosa.

A educação escolar investia em processos para além da alfabetização. Entendia que ler, escrever e realizar as quatro operações fundamentais não garantia a imersão do “futuro/a adulto/a” na comunidade. Mais que isso, “visava-se formar pessoas com um bom nível cultural. E um nível cultural aceitável exigia que os alunos e alunas egressos/as da escola fossem capazes de compreender os conteúdos abordados, que soubessem dissertar sobre eles e elaborar sobre eles juízos de valor” (RAMBO, 1996. p.73).

Isso integra a unidade interna das comunidades, pois com tais investidas disciplinares havia a perspectiva de continuidade da produção da cultura teuto-brasileira nos moldes considerados importantes pelos padres, professores, líderes comunitários e pela própria família.

Assim como na maior parte das comunidades teuto-brasileiras, também em Poço das Antas a escolarização e pós escolarização contou com a presença significativa das pessoas responsáveis por esse processo: o padre e o professor paroquial.

Um dos padres que permaneceu na comunidade durante um período mais longo exerceu bastante influência quanto ao incentivo à leitura e à valorização da educação escolarizada. Era um elemento com conhecimentos amplos, considerado culto, pois escrevia contos, publicava em almanaques ou jornais, aos quais a comunidade tinha acesso. Através das narrativas, os escritos continham ensinamentos morais repassados ou reforçados para a comunidade. Além de serem ouvintes das pregações dominicais e de seus conselhos diários, também contavam com estes de forma registrada, o lhes que possibilitava acessá-los no momento que considerassem necessário.

No que se refere aos professores paroquiais, há um deles que tem vários momentos de sua atuação registrados no Livro Tombo I e II da paróquia de Poço das Antas. Os depoimentos de algumas pessoas do município, ressaltam que vários têm sido os professores

paroquiais que trabalharam nas comunidades rurais e na sede da comunidade, entretanto, o referido professor se destaca por ter exercido o magistério por um longo período. Além disso, foi o que mais sofreu sanções durante o período de nacionalização devido a sua ênfase no incentivando a leitura e circulação dos materiais escritos e sua intensa participação nas atividades comunitárias.

Segundo RAMBO (1996, p.77), a maior parte dos professores paroquiais eram credenciados para orientar os/as adolescentes após a quarta série primária em virtude de algumas características: (a) residia na comunidade: não vinha de outros lugares apenas para lecionar; (b) substituía o padre na maior parte das ocasiões, visto que as comunidades eram distantes e as visitas do pároco eram realizadas mensal ou bimestralmente, ou até em intervalo mais longo. Já o professor paroquial estava disponível para dar conselhos aos/às jovens que o procuravam, além de realizar o culto, a catequese e assistir espiritualmente os/as doentes; (c) exercia liderança na comunidade, sendo na maioria das vezes estimado e respeitado pelo seu nível de formação e conhecimento. Quando o professor apresentava tais características, era considerado um “modelo de personalidade” a ser seguido por todos, principalmente pelos/as adolescentes a ele confiados/as, a fim de que orientasse suas condutas nesse período de vida tido como “turbulento”. As comunidades teuto-brasileiras partilhavam do ponto de vista de que “uma personalidade madura, participante e útil necessariamente tinha que ser portadora de uma mente disciplinada”(RAMBO, 1996. p.77).

Como é possível analisar, as ações que a princípio parecem “preservar as raízes culturais” não tinham somente o objetivo de manter viva a “herança dos antepassados”. Os grupos de canto, danças e os corais tinham acima de tudo a função de disciplinar, conformar os/as adolescentes em consonância com os ideais traçados pela comunidade, ou seja, formar uma família e participar da comunidade sob os valores da fé católica.

Esses ideais, que deveriam ser cumpridos por todos os participantes da igreja, eram fomentados pelo projeto de Restauração Católica. Apenas a título de informação, esse projeto surgiu na Alemanha, no início do século XIX e foi um movimento de cunho religioso e social contrário às tendências liberais, democráticas e laicas, que estavam se

desenvolvendo no novo cenário industrial da sociedade alemã. Devido ao progresso industrial que se alastrava na região prussiana, muitos camponeses e camponesas se deslocaram de outras regiões em busca de trabalho, “perdendo” os ideais da vida comunitária e cristã em meio àqueles centros mais desenvolvidos.

Os jesuítas encontraram no Brasil, particularmente no Sul, o ambiente propício para desenvolver a Restauração Católica por várias razões. Primeiro, porque os/as imigrantes que para cá se deslocaram eram na sua maioria da região de Hunsrück. Segundo KREUTZ (1991:17), Hunsrück situava-se numa “região montanhosa, subdividida em pequenas propriedades rurais e com tradição católica já milenar”. As comunidades rurais formadas pelas famílias de pequenos proprietários apresentavam uma acentuada integração entre os aspectos sociais, religiosos e culturais.

Segundo, pela possibilidade dos jesuítas inserirem-se no contexto católico da comunidade, incentivando vocações religiosas. Nesse sentido, os religiosos contavam com o consentimento e apoio dos pais para que os filhos fossem para o seminário. Além disso, nesta instituição, os seminaristas tinham possibilidade de aprofundar os estudos intelectuais e religiosos que os habilitavam para continuar a formação espiritual das comunidades em consonância com as diretrizes da fé católica. Caso esses seminaristas não se adaptassem a vida no seminário, retornariam às comunidades com formação acadêmica suficiente para ocupar a posição de professores paroquiais.

Terceiro, as comunidades reclamavam a presença de padres para conduzir a sua vida espiritual, o que justificava a oportunidade de inserção na comunidade. Com a dificuldade de se fazerem presentes diariamente na comunidade, os padres jesuítas organizavam missões religiosas cujas pregações encaminhavam espiritualmente a vida da comunidade. Após esse período de permanência mais efetiva, o professor paroquial e muitas vezes os periódicos assumiam a responsabilidade de manter vivos os princípios religiosos reafirmados nas missões.

Em Poço das Antas, há registros no Livro Tombo I (POÇO das Antas, 1913. p.4), a respeito de dois padres alemães da Companhia de Jesus que desenvolveram uma missão

durante oito dias. O relato diz: “a missão produziu abundantes fructos, melhorou bastante a vida espiritual dessa comunidade, que até então era muito relaxada” (sic). Estas missões deixavam não somente marcas espirituais, mas também marcas materiais, como instalações físicas. Na continuidade, o Livro Tombo registra que “um fructo da missão foi a resolução definitiva de erigir uma capela, dedicada a São José, por ser a antiga dedicada ao mesmo santo, indigna das sanctas funções e menos apta para a freqüência de fiéis”. A referida capela foi construída pelos próprios moradores que dedicavam parte de seu tempo diário ou semanal para a edificação da obra. Após a conclusão, houve uma inauguração festiva, com a presença de corais e de toda a comunidade.

As falas dirigidas à população durante as pregações enfatizavam que os compromissos de fé, renovados durante o período das missões, precisavam permanecer presentes na vida pessoal, familiar e comunitária da sociedade. Assim os pregadores insistiam na construção de capelas onde não houvesse e reconstrução daquelas fisicamente comprometidas. A construção da capela significava a continuidade da manutenção “viva” da fé por meio das missas, cultos, celebrações. Fazendo uma analogia, pode-se dizer que com a existência de um espaço físico, muitas vezes melhor do que o anterior, mais duradouro, construído pelos próprios fiéis, algo similar aconteceria com os ensinamentos religiosos pregados pelas missões para a vivência de uma “vida de fé” entre as pessoas, ou seja, a comunidade contava com um espaço onde esses ensinamentos seriam freqüentemente lembrados e cumpridos de acordo com a palavra de Deus recomendada pelos missionários.

É importante salientar que essas missões também erguiam cruzes e símbolos do compromisso do povo com a igreja. Nelas, havia ampla distribuição de rosários, escapulários, medalhas, imagens de santo de todos os tamanhos, bênçãos. Realizavam-se um grande número de confissões e incentivavam-se as conversões de protestantes.

Ressalto que as ações missionárias eram recorrentes e realizadas também por pregadores de outras ordens religiosas, como os redentoristas, franciscanos, etc. Essas missões se constituíam num evento importante na comunidade, como uma estratégia auxiliar na formação religiosa realizada pelo padre e o professor paroquial.

A *missão eucarística*, realizada em Poço das Antas no ano de 1937, merece um destaque especial. Nos dois volumes do Livro Tombo esta é a única missão registrada com os assuntos tratados e o público aos quais estes eram dirigidos. A cada dia, as pregações eram dedicadas a uma faixa etária: primeiro, as crianças; seguiam-se as moças, os moços, senhoras, senhores; e, por último, todos juntos. Esta estratégia, era comum sempre que se tratava de temas relativos à formação das pessoas. Após as pregações de cada dia, ocorriam as confissões. Este é o registro:

19 de Julho: dia das Crianças

Tema do sermão: O amor de Jesus Cristo a nós mostra-se

a) na instituição do SS. Sacramento

b) renova-se no S. Sacrifício da missa

Confissões: 19

NB: A maior parte das crianças confessaram-se no dia antes.

20 de Julho: dia das moças

Tema do Sermão: Jesus na Eucaristia 1) redime-nos dos pecados, 2) consagra-nos para a vida, 3) faz-nos a morte um lucro, 4) é garantia de vida eterna.

Confissões: 82

21 de Julho: dia dos moços

Tema do Sermão: A eucaristia 1) aumenta a fé, 2) fortalece a esperança, 3) inflama o amor.

Confissões: 32

22 de Julho: dia das senhoras

Tema do Sermão: Instituída a Eucaristia Jesus entrou em agonia no monte das oliveiras ensinando-nos, 1) a ser conformes com a vontade do Pai e Céu, 2) a sermos fortes no sofrer.

Confissões: 72

23 de Julho: dia dos homens

Tema do Sermão: Jesus Cristo, 1) crucificado venceu a morte e o inferno, 2) ressuscitado nos garante a nossa ressurreição.

Confissões: 59

25 de Julho.

Tema do Sermão: a) Nós juramos lealdade, Cristo rei da eternidade b) no Congresso Estadual 1) queremos demonstrar publicamente nosso amor a Jesus Cristo agradecendo-Lhe 2) os benefícios feitos a nós nos 25 anos de arquiépiscopado do nosso amado Antistite, e 3) nos 113 anos de imigração alemã.

Confissões: 327 Comunhões 650 (POÇO das Antas, 1913. p.68-9)

A partir desse registro de 1937, é possível perceber a preocupação fundamental de que todas as pessoas da comunidade tenham acesso aos ensinamentos da fé. Por isso foi organizada uma agenda de acordo com as diferentes faixas etárias: primeiro as crianças, depois as moças, os moços, etc. Tal estratégia pedagógica partia do seguinte pressuposto: a interpretação da palavra de Deus deveria se dar de acordo com o nível de compreensão de cada um desses grupos e estabelecer uma relação entre o compromisso com os ensinamentos religiosos e as funções na vida cotidiana que cada um/a exercia.

Os próprios temas tratados produziam a divisão das posições e dos papéis entre os gêneros masculino e feminino. Por exemplo, no caso das mulheres, a reflexão é feita no sentido de que as “moças” devem evitar o pecado, devem ser consagradas a Deus ao seu marido, através do casamento. Procurava-se incentivar assim a morte dos desejos, para se fomentar a resignação feminina cujo objetivo era a conquista de uma vida eterna posterior à terrena. As “senhoras” deveriam suportar a agonia, tal como Jesus no Monte das Oliveiras, ter paciência com as coisas da vida e, principalmente, se fortalecer em Deus para não esmorecer no sofrimento. Tudo isso remete à idéia de que a mulher foi feita para a obediência, a passividade e o padecimento e, assim como a menina Ida da história contada na escola, deve submeter-se com resignação ao cumprimento do seu papel feminino.

Já quanto ao gênero masculino, as falas dos sermões procuram constituirlos de outra forma: as palavras “aumenta”, “fortalece”, “inflama” indicam que os “moços” são fortes, capazes, têm função de superioridade em relação às mulheres. Os “homens”, a exemplo de Jesus Cristo, “imperam” e “reinam” sobre todas as pessoas e coisas, para administrá-las de acordo com as verdades da fé católica.

Outra consideração possível sobre os temas dos sermões diz respeito ao cultivo da verdade a partir das distinções entre corpo-espírito, finito-infinito, perfeição-imperfeição (um se constitui pelo que não deseja do outro). O primeiro termo se refere ao homem e às suas limitações, enquanto o outro se refere a Deus. Isso remete a uma constante busca do homem em ser a imagem e semelhança de Deus. Para alcançar esta meta, ele terá de cumprir cotidianamente os mandamentos e viver conforme os ideais cristãos.

A formação do indivíduo teuto-brasileiro conta, entre outras coisas, com a imprensa e sobretudo com a religião. Entretanto, como mencionado anteriormente, essas características não são simplesmente transpostas da Alemanha para o Brasil. O que comumente se pressupõe é uma identidade formada com as mesmas características da identidade alemã. Entretanto, os/as imigrantes teuto-brasileiros/as construíram um significado, que mesmo próximo à cultura alemã, é reconstruído pelos valores, costumes e hábitos de sua vida agora no território brasileiro.

É a partir da nacionalização que o discurso da ruptura com as características da identidade alemã começa a ser intensamente veiculado com o objetivo de formar nos/as imigrantes teuto-brasileiros/as uma identidade a partir da cultura nacional “essencialmente” brasileira.

3.5 Processo de nacionalização: efeitos

Buscando entender a nacionalização como um processo marcante para as comunidades teuto-brasileiras considere importante partir da suposição presente nas sociedades modernas⁵³ de que “as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes da identidade cultural” (HALL, 1997. p.51).

Como já mencionado no decorrer desta dissertação, no interior das culturas nacionais são produzidas as identidades nacionais que, de acordo com HALL, são construídas historicamente a partir de um “sistema de representação cultural” em que “as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é

⁵³ Para HALL (1997) sociedades modernas são “sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (p.15), porém esses processos ocorrem de forma fixa e centrada. A elaboração dessa definição parte da distinção entre sociedades modernas e tradicionais.

isto que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (SCHARWAZ, apud HALL, 1997, p.53).

Segundo HALL (1997), em tempos anteriores, a lealdade e a identificação eram prestadas para a tribo, o povo, a religião e a região; entretanto, nas comunidades ocidentais, com o passar do tempo esses sentimentos foram transferidos para a *cultura nacional*.

Em 1943, o Brasil entrou na guerra aliado aos Estados Unidos, rompendo laços de amizade que mantivera, até então, com a Alemanha. Isso criou uma situação em que o processo de nacionalização passa a intensificar a exigência desse sentimento de lealdade e fidelidade que os/as imigrantes teuto-brasileiros/as deveriam ter para com a pátria brasileira.

De acordo com a definição de ROCHE (1969, p.670), o processo de nacionalização ocorrido no Brasil naquela época consistia num “esforço do governo para a formação de uma consciência nacional entre os/as cidadãos/ãs de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo para isto o uso obrigatório da língua oficial e a intensificação do ensino de história oficial brasileira”.

Nessas condições, o sistema de educação nacional se configura como o meio privilegiado para garantir o processo de nacionalização. Esse sistema exigiu a utilização da língua portuguesa, considerada a língua nacional oficial, na alfabetização de todos/as os/as alunos/as assim como no uso da comunicação entre as pessoas.

Em Poço das Antas, assim como na maioria das comunidades teuto-brasileiras, o uso da língua alemã predominava nas relações cotidianas entre as pessoas, nas publicações e no ensino, ocorrendo, por isso, um processo de ações repressivas junto aos/as imigrantes alemães/ãs e seus descendentes, principalmente com vistas a extinguir o que pudesse remeter ou sustentar uma ligação com o seu país de origem, no caso a Alemanha.

Os governantes brasileiros determinaram que fosse intensificada a fiscalização das escolas comunitárias, as quais pareciam representar o “perigo maior”. Algumas medidas foram traçadas objetivando cumprir tais determinações: todo o material utilizado na escola deveria ser em português; exigência de professores brasileiros natos e professoras brasileiras

natas; proibição da circulação de jornais, livros e revistas em alemão, bem como a impressão dos mesmos que deveria ser em língua portuguesa; currículo com ênfase na história e na geografia do país; e, hasteamento e realização de homenagens diárias à bandeira nacional em todas as escolas.

HALL (1997, p.55) adverte que as instituições culturais não são os únicos componentes das culturas nacionais, entram em jogo nesta composição os símbolos e representações. Isso significa que “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constróem identidades”.

A construção de sentido da cultura nacional brasileira, assim como na maior parte das culturas nacionais, está materializada pelos conteúdos das histórias sobre a nação e através do passado remetido ao presente, o qual passa a ser “imaginado” de diferentes formas. É de ANDERSEN (apud HALL, 1997. p.:55) a definição de identidade nacional como sendo uma *comunidade imaginada*. Ele argumenta que dependendo da forma com que essas comunidades são imaginadas se produzem as diferenças entre as nações.

Portanto, acredito que o processo de nacionalização traçou um sentido para a *comunidade imaginada* brasileira que deveria se transformar na comunidade “real” de todos os habitantes, independente de sua cultura nacional de origem. Assim sendo, instalaram-se tensões e conflitos entre as leis de nacionalização e as comunidades teuto-brasileiras, gerando perseguições e repressão tanto aos indivíduos quanto às instituições, além da destruição de documentos históricos e de obras importantes para essa comunidade.

O sistema educacional organizado pelas comunidades teuto-brasileiras sofreu de forma acentuada os efeitos desse processo de nacionalização. As escolas comunitárias e os professores paroquiais foram sendo substituídos por escolas públicas e por professores e professoras contratados/as pelo Estado. A obrigação de dar aulas em português foi considerada por alguns estudos tradicionais sobre a imigração alemã como razão suficiente para o fechamento de escolas comunitárias.

Entretanto, segundo KREUTZ (1991, p.156), outras circunstâncias importantes contribuíram para isso: a necessidade de aprender português para ter melhores condições de

comunicação com o mundo exterior ao da comunidade; possibilidade de opção pela escola pública, gratuita; a difusão do rádio; o surgimento dos novos meios de transporte oportunizando o acesso a outros mercados; a introdução de novas técnicas agrícolas que possibilitaram a modernização da agricultura.

A contribuição do autor relativiza o sentido unidirecional atribuído aos/às imigrantes quanto à preservação das suas tradições e costumes. Paralelamente ao processo de nacionalização, também estavam ocorrendo outros processos econômicos, sociais e culturais os quais contribuíram para a construção de outras identidades. De acordo com HALL (1997, p.61), há um discurso da cultura nacional que se “equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade”.

Retomando as análises relacionadas ao processo de nacionalização, são registrados vários efeitos nas comunidades teuto-brasileiras, entre os quais um dos mais significativos foi a pressão feita pelo Estado que culminou com a saída dos professores paroquiais das escola comunitárias. Alguns se transferiram para outros municípios e permaneceram trabalhando na agricultura, outros continuaram nas suas comunidades, mas exercendo somente as funções religiosas de sacristão, dirigente de canto, culto e catequista.

Em Poço das Antas, por exemplo, entre os registros do ano de 1943 do Livro Tombo I, consta que um dos professores paroquiais, considerado bastante ativo e respeitado no meio comunitário, foi avisado pelo Delegado Regional de Ensino que estava proibido de lecionar na escola, tendo sido cassado o seu registro de professor. Caso a proibição fosse desobedecida, haveria uma intervenção policial. O professor deixou imediatamente a sua função, mas “continuou a morar na casa da comunidade apesar de não dar aula, exercendo porém os cargos de sacristão-mor e diretor de canto” (POÇO das Antas, 1913. p.84).

Contudo, em muitas comunidades, a passagem da escola comunitária para a responsabilidade do Estado inviabilizou a presença do/a professor/a público/a, seja porque as escolas rurais eram muito distantes, seja porque a comunidade só falava alemão, seja ainda porque as comunidades resistiam à presença de um professor ou uma professora estranho/a ao local. Tais situações dificultaram a continuidade do processo escolar.

Conhecedores dessas circunstâncias, os próprios padres incentivaram alguns professores paroquiais a fazerem os concursos públicos, o que muitas vezes proporcionava o retorno desse professor à escola onde já lecionava, mas agora sob a direção do Estado. Nesse sentido, SCHADEN (apud KREUTZ, 1991. p.156) expõe a sua versão sobre a situação que se apresentava, salientando que:

Ademais, professores teuto-brasileiros (ou mesmo alemães) experientes conhecedores dos problemas da vida rural, da situação local e sobretudo da índole da população, desfrutavam a confiança dos pais dos alunos e, na regência da escola oficial, obtinham em média resultados mais satisfatórios (mesmo no tocante à assimilação) do que a jovem e inexperiente professora a lamentar a sua condenação a viver “nestes matos” para “civilizar estes colonos brancos” e ao suspirar pelo primeiro dia de férias, que a levaria ao ambiente urbano e ao convívio da própria família.

Em Poço das Antas, os efeitos da nacionalização começaram antes mesmo da entrada do Brasil na guerra. Já em 1938, o Livro Tombo registra que “em virtude do decreto governamental, todos os estabelecimentos particulares de ensino tiveram que ser registrados na Secretaria de Instrução Pública ...”(POÇO das Antas, 1913. p.70). Por esse mesmo relato, funcionavam, na ocasião, quatro escolas comunitárias regidas por professores paroquiais, abrangendo um total de 207 alunos entre meninos e meninas. Consta, também que essas escolas foram fundadas nos seguintes anos: Escola São Pedro da Matriz – 1883; Escola Nossa Senhora Aparecida de Boa Vista – 1895; Escola São Paulo – 1909; e Escola Dom Cláudio – 1920.

Segundo dados do IBGE (BRASIL, 1996a) e os próprios relatos das pessoas da comunidade, o período de nacionalização foi negativo para a educação, não só em Poço das Antas, mas na maior parte das comunidades teuto-brasileiras, pois os/as alunos/as que freqüentavam as escolas sabiam somente a língua alemã e com as exigências desse período eles/as tinham que aprender os conteúdos e a falar em português. O processo de ensino tornou-se, portanto, difícil, porque sem o domínio da língua portuguesa os/as alunos/as

pouco aprendiam. Constatase, então, que os índices de aprendizagem de um modo geral e os índices de alfabetização, em particular, decresceram nessa época.

A retomada do movimento educacional em Poço das Antas dá-se a partir de 1950, sob a responsabilidade da congregação religiosa das Irmãs Servas do Espírito Santo. Elas vieram de São Paulo, por intermédio do padre, para trabalhar na comunidade com a escola e o hospital. Como havia interesse em continuar sustentando o projeto religioso independente do processo de nacionalização, a presença da congregação religiosa feminina passa a ser fundamental para esse contexto.

O prédio da escola onde as irmãs recomeçaram a lecionar era a antiga escola multisseriada. Tendo em vista que o número de alunos e alunas aumentava a cada ano e que iniciava-se a quinta série, as irmãs propuseram a construção de um colégio, com maior espaço físico. Solicitaram recursos financeiros da Alemanha e realizaram a construção do novo prédio com mão-de-obra da própria comunidade.

A partir da campanha de nacionalização, os professores, tanto católicos quanto protestantes da maior parte das comunidades onde residiam os imigrantes e as imigrantes e descendentes de alemães, foram substituídos por aqueles e aquelas enviados pelo governo estadual ou municipal. Não foi este, no entanto, o caso de Poço das Antas, onde uma congregação religiosa assume esta função e gradativamente, conforme aumentava o número de alunos/as compôs-se o quadro docente com professores e professoras leigos/as. Como eram religiosas, a preocupação com a formação do/a aluno/a calcada nos princípios da fé cristã continuou posicionada prioritariamente. Isto significa que o elo entre a escola e a fé foi mantido por mais tempo que nos outros lugares, onde os princípios laicos se instalaram com maior rapidez.

A ênfase na alfabetização e escolarização também continuou recebendo apoio da comunidade. Os próprios líderes da comunidade se empenharam para que as crianças em idade escolar não deixassem de iniciar o processo de escolarização, além de estimularem a continuidade dos estudos. Exemplo disso foi a ação de um desses líderes: como alguns alunos/as moravam longe, os pais receavam mandá-los/as prosseguir os estudos,

principalmente no inverno e à noite. Essa família passou a abrigar em sua casa cerca de 12 jovens, sem cobrar nada por isso. Os rapazes e as moças pernoitavam lá e no dia seguinte, voltavam para suas casas.

Havia preocupação dos líderes comunitários com a extensão da escolarização até o final do primeiro grau e, posteriormente, até o segundo grau. Um das pessoas de Poço das Antas relata que em 1972, quando a escola passa para o Estado, esse mesmo líder comunitário juntamente com a direção da escola que na ocasião continuava sob a responsabilidade da congregação religiosa citada anteriormente, lideravam o movimento para a aprovação da sexta a oitava série do primeiro grau no colégio.

No início de 1973, como forma de pressão para a aprovação complementar do curso primário, os líderes da comunidade e a direção da escola convidaram um grupo de professores e professoras para lecionar a essas séries, independente de concurso ou contrato de trabalho. Para garantir a presença maciça dos/as alunos/as, organizavam também o transporte trazendo os/as estudantes de toda a região. Um mês após a mobilização, deu-se a aprovação da escola estadual de primeiro grau nos moldes pretendidos pelos líderes, direção, professores, professoras e a comunidade.

Logo após essa “conquista”, os professores e as professoras emprestaram dinheiro à escola para a compra do parque para colocar nos assoalhos das salas de aula que só ficaram prontos em 1975/76. Através de promoções, esse dinheiro foi devolvido seis meses depois.

Justificando que atualmente permanece a preocupação com a continuidade de oferecer condições tanto de estrutura física quanto ao corpo docente, o atual diretor da escola disse, em entrevista, que até hoje contata com os professores e as professoras que irão compor o quadro de docentes da escola ainda no mês de janeiro para garantir que as aulas comecem com a presença de professores e professoras em todas as disciplinas e séries.

É importante ressaltar que desde a emancipação do município, em 1988, o mesmo passou a ter direito e exigiu que a escola pública tivesse o curso de segundo grau de educação geral.

Após analisar alguns elementos do processo de nacionalização é possível perceber que mesmo com as rupturas havidas, tais como a proibição do uso dos materiais e da língua alemã, a substituição da escola comunitária pela escola pública, entre outras, permaneceu o jeito de construir e organizar a vida da comunidade. Com essas alterações, o contexto cultural de Poço das Antas foi sendo resignificado, porém permanecendo os valores, crenças, comportamentos e atitudes que conformam as pessoas e a comunidade.

Em outras palavras, significa que mesmo com o processo de nacionalização, o contexto cultural que produz o índice de 100% não foi alterado. Pode ter sido reorganizado e rearranjado a partir das alterações impostas, mas as imbricações entre a religião, a escola, as estruturas e os princípios compartilhados pelas integrantes da comunidade continuaram sendo os mesmos.

3.6 Poço das Antas contemporânea

O município de Poço das Antas se localiza no Estado do Rio Grande do Sul a 120 km de Porto Alegre, capital do Estado, pertencendo a região do Vale do Taquari, próximo à cidade de Montenegro. Tem como limites os municípios de Teutônia, Barão, Brochier do Maratá e Salvador do Sul, os quais também estão localizados nas proximidades ou na região denominada pelo jornal Folha de São Paulo como *Oscar da Alfabetização*. (mapa do RS localizando a região do Vale do Taquari e o município de Poço das Antas fazer referência) O município tem hoje 3.200 habitantes, ocupando uma área de 60 km² (CONSELHO de Desenvolvimento do Vale do Taquari. 1995, p. 21).

Criado pela lei 8630/88, de 12 de maio de 1988, Poço das Antas emancipou-se política e administrativamente da cidade de Salvador do Sul. Segundo SCHNEIDER (1996) a emancipação ocorreu por razões semelhantes às de outros municípios do país, ou seja, a atenção recebida pelo distrito de Poço das Antas era limitada e a aplicação de recursos

considerada insuficiente para satisfazer as expectativas da comunidade. Com o objetivo de buscar autonomia na obtenção de recursos materiais e financeiros diretamente do Estado, as pessoas da comunidade mobilizaram-se em busca de apoio político e administrativo para viabilizar a emancipação. Concretizado o objetivo, o município inicia o processo administrativo para fins de sua organização legal, mantendo o mesmo nome do distrito: Poço das Antas.

Sobre a origem de seu nome, os moradores e moradoras contam que “...antigamente, as antas viviam nos morros. Os caçadores, utilizando cães brabos, faziam com que as antas viessem ao vale para caçá-las. Habitualmente, as antas matavam a sede no poço do arroio. Daí a denominação de *Poço das Antas*”⁵⁴.

Quanto a infraestrutura do município, na área da saúde é fomentada uma política de prevenção às doenças, implementada através de um posto de saúde e de um consultório dentário. De acordo com SCHNEIDER (1996, p.72) a área da saúde está acima do padrão encontrado no país; além de ter profissionais qualificados na área médica, há um elevado número de leitos para a população. “Existem 30 leitos para cada mil habitantes, enquanto que no estado existem 3,8 leitos e na região do vale do Taquarí 4,6 leitos para cada mil habitantes”. É importante ressaltar que segundo informações das funcionárias do hospital, a média de ocupação anual desses leitos está em torno de 10%.

Tanto a área urbana quanto a rural estão totalmente servidas de luz elétrica. Já as instalações telefônicas cobrem uma considerável parcela do município, mas ainda não chegam a interligar todas as residências ou estabelecimentos comerciais.

No tocante à segurança pública, o Plano Plurianual do Município (1997-2000) prevê a construção de prédio para a Delegacia de Polícia, Brigada Militar e Corpo de Bombeiros Voluntários, serviços ainda não disponíveis à comunidade.

⁵⁴ Informação contida no folder *Preservar e progredir*, elaborado pela Prefeitura Municipal de Poço das Antas, s/d.

A organização associativa do município conta com entidades como a Sociedade de Assistência Social e Cultural de Poço das Antas, Apostolado da Oração⁵⁵, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associação de Pais e Mestres em cada instituição escolar, Clube de Mães, Sociedade Recreativa Cultural de Poço das Antas (também conhecida como Esporte Clube Poço das Antas) dentre outras. Essas associações têm como objetivo prestar atendimento, promover a integração, o lazer e disponibilizar informações aos associados, além de angariar fundos para viabilizar a concretização das metas estabelecidas para cada entidade e para cada gestão.

Apenas para exemplificar o Clube de Mães Amizade tem dez anos de existência e conta com 56 sócias (mães ou não), “das quais 36 estão no gozo de seus direitos” (TEUTÔNIA, 1997. p.07), isto é, estão atualizadas com a contribuição mensal exigida pela instituição. Em sua sede própria, o grupo se organiza em reuniões aos sábados à tarde e também participa das programações comunitárias. As atividades desenvolvidas nestes encontros se relacionam à confecção de acolchoados, tapetes, bordados, crochê, tricô e costura.

O sistema educacional do município está organizado da seguinte forma: a Educação Infantil conta com 83⁵⁶ crianças atendidas em duas instituições: a Casa da Criança Poçoantense na zona urbana, e o Pré-escolar Boa Vista, na zona rural. A primeira instituição atende em dois turnos crianças em idade de creche até o pré-escolar, totalizando 71 crianças. Em Boa Vista são atendidos 12 alunos e alunas na faixa etária de 5-6 anos formando uma turma de pré-escolar.

O Ensino Fundamental e Médio é ministrado em quatro instituições, sendo três localizadas na área rural e apenas uma na área urbana. No interior do município encontram-se as escolas: (a) Escola Benjamim Constant – na localidade de Boa Vista, – com uma professora e uma servente que atendem a 12 alunos/as de primeira a quarta série, em turma multisseriada; (b) Escola Municipal São Paulo – na localidade de Santa Inês – dois

⁵⁵ Segundo informações obtidas, dentre as entidades esta é a que congrega o maior número de pessoas.

⁵⁶ Os dados relatados aqui foram obtidos nas instituições e se referem ao ano de 1997.

professores e uma servente atendem a 28 alunos e alunas em dois turnos;(c) Escola Estadual Valentin Schneider – atende a 144 alunos e alunas de pré-escolar até a oitava série sendo que trabalham nesta escola a diretora, um professor, seis professoras e três auxiliares (secretária, merendeira e servente). No centro da cidade se encontra a quarta instituição: Escola Estadual de 1º e 2º grau em Poço da Antas – atende a 299 alunos e alunas de pré-escolar ao segundo grau em período matutino, vespertino e noturno. O corpo docente conta com 13 mulheres e sete homens e o setor administrativo com oito funcionários, dentre eles: diretor/as, secretárias, serventes e merendeiras).

No total são 566 alunos e alunas, atendidos pelo sistema estadual e municipal de ensino em Poço das Antas que se estende de creche até o segundo grau.

A formação dessas/es 52 professoras/es assemelha-se com a situação encontrada no Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, segundo a Secretaria Estadual de Educação (RIO Grande do Sul, 1998) acima de 90% dos docentes regentes de sala de aula que atuam na esfera federal, estadual e municipal possuem curso superior ou curso de Magistério.

Há no município uma política de apoio pedagógico através de uma pequena biblioteca pública, com alguns livros doados pelo Programa Nacional do Livro Didático e alguns adquiridos pela Prefeitura Municipal. Não há um acervo de obras clássicas ou históricas trazidas por imigrantes à disposição do público. A bibliotecária informou que algumas dessas obras, periódicos publicados no início deste século que sobreviveram ao período de nacionalização, compõem o acervo particular de alguns moradores.

Além disso, na Casa da Cultura estão à disposição dos professores e professoras das escolas audiovisuais com equipamentos e fitas de vídeo, fitas cassete, etc., acerca de diversos assuntos. Há também uma máquina fotocopadora disponível gratuitamente para os profissionais da educação que atuam na esfera estadual, com o objetivo de reproduzir documentos e materiais necessários para as aulas.

A Secretaria de Educação mantém ainda alguns projetos “entrelaçados” com o processo educativo, tais como:

- a) Grupo de danças de Poço das Antas – MUSIKFREUNDE – com ensaios nas segundas-feiras em diferentes horários e para as seguintes categorias: infanto-juvenil (de 4 a 8 anos); semi-dois (de 9 a 12 anos); oficial (de 13 a 25 anos) e casados (para casais de qualquer idade). Não há cobrança de mensalidade e os trajes típicos confeccionados são utilizados e após cada apresentação são guardados na Casa da Cultura;
- b) Curso de violão – há atendimento na sede do município e na localidade de Boa Vista. Além do seu pagamento mensal a prefeitura subsidia o transporte;
- c) Curso de teclado – ministrado na sede do município e dividido em duas categorias: iniciante e avançado;
- d) Educação musical nas escolas – o professor responsável tem um cronograma de trabalho de forma a contemplar com uma aula semanal as diferentes turmas em cada escola;
- e) Cantores infanto-juvenis – coral infanto-juvenil composto por 45 crianças que têm ensaio nas quintas-feiras na Escola Estadual de 1º e 2º grau, por se localizar no centro do município e por ter o maior número de alunos e alunas;
- f) Banda municipal – ativada no ano de 1997, pretende integrar criança, adolescentes, jovens, adultos e adultas.
- g) Transporte escolar – terceirizado para sete pequenos empresários, os quais se responsabilizam pelo transporte escolar dos alunos/as que estudam nas escolas estaduais e municipais. Há dois ou três alunos e alunas que residem distantes do roteiro do transporte escolar. Nesses casos, os pais levam os filhos e filhas de carroça até onde passa o veículo que os leva para a escola.
- h) Programa de alimentação e saúde – atende aos/as alunas/os da escola com o programa de merenda escolar municipalizada, adquirindo os produtos existentes no próprio município;

- i) Programa de atendimento dentário – destinado aos alunos e alunas das escolas estaduais e municipais sem custo para os/as estudantes.

As escolas municipais iniciam com uma reunião de organização do ano letivo trabalhando com calendário escolar, planejamento dos conteúdos e toda a sistematização administrativa exigida. Os cursos de “aperfeiçoamento e capacitação” raramente são promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Na maioria das vezes, as/os diretores/as e os/as professoras/es participam de encontros quando promovidos pelas instituições de ensino superior da região ou de projetos organizados pela Secretaria Estadual de Educação.

A organização do ano letivo nas escolas estaduais assemelha-se ao que acontece com as municipais, ou seja, as reuniões são realizadas no início do ano e em algumas outras vezes, quando consideradas oportunas por seus respectivos diretores/as. Não há um calendário de reunião ou de formação pedagógica das/os professoras/es. Assim, como as/os professoras/es da rede municipal, os/as da rede estadual participam de cursos organizados pela Secretaria Estadual de Educação ou de algum projeto das instituições regionais de ensino superior.

Quanto às informações coletadas sobre os conteúdos curriculares, me foi apresentada uma grade curricular baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, contendo uma relação de disciplinas que deveriam ser desenvolvidas pelos professores de séries iniciais e um planejamento de conteúdos para as séries finais do ensino fundamental. De acordo com as informações das direções dos estabelecimentos escolares, os mesmos estão se adaptando a nova LDB 9.394/96.

Desenvolvem-se, nessas instituições educativas, as disciplinas estabelecidas como de “base comum para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998. p.02): Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia e História), Ciências (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas), Educação Física, Educação Artística e Educação Religiosa. Quanto a esta última, mesmo sendo opcional, todos/as os alunos/as estão matriculados/as e freqüentam regularmente a disciplina. A língua estrangeira moderna que passa a fazer parte das disciplinas curriculares a partir da quinta série é o inglês, porém

tanto a Lei Orgânica Municipal quanto o plano curricular das escolas prevêem o ensino da língua alemã. Segundo os diretores e as diretoras das escolas a partir da nova LDB o inglês será substituído pela língua alemã.

As professoras e os professores, tanto das escolas estaduais quanto municipais, trabalham com práticas pedagógicas vinculadas a várias concepções de educação, não havendo uma vertente teórica determinada e assumida pelas/os mesmas/os como sendo a orientadora do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser observado nos conteúdos selecionados para serem ministrados nas respectivas disciplinas, os quais têm como base os planejamentos de anos anteriores e os livros didáticos disponíveis nas instituições escolares. A partir desses conteúdos, são realizadas diversas atividades no cotidiano das salas de aula, tais como aulas expositivas, anotações em caderno, elaboração de textos, trabalhos em grupo, atividades relacionadas com o interesse das crianças, leitura, declamações, relatórios, etc.

O sistema de avaliação contempla instrumentos como provas e testes de apreensão de conteúdo, produção de textos, trabalhos coletivos e individuais, estudo e apresentação de temas da atualidade e de conteúdos curriculares, dentre outros. Esse sistema de avaliação, assim como em qualquer outra escola, promove aqueles que conseguiram aprender o conteúdo do currículo, enquanto que aqueles que não atingiram os requisitos previstos são reprovados e reiniciam novamente a série no ano seguinte.

Ao analisar documentos pedagógicos e organizacionais das escolas de Poço das Antas, percebe-se, mais uma vez, que não existe uma construção do currículo coletivo e vinculado à “realidade” da comunidade, tal como pressupunha nas minhas “hipóteses” iniciais, que possa explicar pela via escolar os altos índices de alfabetismo atingidos pelo município. O que existe é uma seleção de conteúdos que tem como base um determinado recorte da cultura universal considerada como “patrimônio da humanidade”. Por sua vez, essa transmissão não conta nem com “inovações” metodológicas nem curriculares.

Essa prática vem reforçar que o próprio currículo está distante de ser algo *natural*, ele é, sim, produzido. Compartilho do entendimento de MOREIRA, SILVA (1995) quando

ressaltam que a educação e o currículo não atuam simplesmente como *correias transmissoras* de recortes culturais produzidos por outras pessoas e em outros locais, “mas são partes integrantes e ativas do processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos” (MOREIRA, SILVA, 1995. p.27). Os autores continuam afirmando que

o currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite (Ibidem., p.27).

Portanto, se faz necessário considerar que essa seleção cultural de conhecimentos não atua e nem orienta uma única direção para que esses conhecimentos propiciem alterações nos indivíduos e grupos sociais. O que se pode perceber, a partir do estudo da situação de Poço das Antas, é que tanto a aquisição das habilidades de leitura e escrita quanto os conhecimentos prescritos para serem aprendidos adquirem uma significação que é configurada pelo contexto. Em outras palavras significa que as pessoas e os grupos sociais, os quais já possuem outros conhecimentos, agem sobre essas habilidades e aprendizagens alterando e adaptando aos significados locais, aos conceitos de identidade e às epistemologias (STREET, 1995).

Retomando as investidas para entender a relação entre o sistema educacional de Poço das Antas e os elevados índice de alfabetismo, recorri a uma breve análise da “fluência” da escolarização nesse município. Para isso, busquei informações sobre a carreira escolar dos alunos e das alunas que ingressaram na primeira série do primeiro grau em 1988, ano da emancipação político-administrativa do município.

Em 1988, ingressaram nas primeiras séries das escolas estaduais e municipais de Poço das Antas 40 alunos/as distribuídos em quatro turmas. Através de levantamento nas secretarias das escolas e na Secretaria Municipal de Educação, consegui ter acesso trajetória

de 34 alunos/as, sendo estes 19 (56%) homens e 15 (44%) mulheres. Esses dados possibilitaram algumas inferências.

A primeira delas se relaciona ao percentual de aprovação: dez (29%) dos/as alunos/as desse total, seis meninos e quatro meninas, seguiram o curso sem nenhuma repetência no período de 1988 à 1997 e atualmente estão cursando a segunda série do segundo grau na escola estadual do município ou em escolas de outras cidades.

A segunda observação se refere à reprovação, ou seja, 24 (71%) alunos e alunas 13 homens e 11 mulheres reprovaram em uma série ou mais. As séries com maior reprovação são a primeira com 26%; a oitava série com 23%; e a terceira e a sexta série com 18%. A concentração da reprovação nestas séries acompanha a tendência estadual e nacional registrada nas estatísticas.

Esses alunos e alunas reprovados formam o grau de defasagem⁵⁷ série/idade que vai de um a seis anos escolares a mais do que em relação à idade e ao ano de escolarização considerado ideal para cursar a respectiva série. Por exemplo: um aluno com 17 anos que se encontra na quinta série, pela perspectiva normal de escolarização deveria estar cursando a segunda série do segundo grau.

No Brasil, essa defasagem começa ainda na pré-escola. Segundo o IBGE (BRASIL, 1997b) 14% dessas crianças que deveriam estar na primeira série encontram-se na pré-escola. Essa defasagem aumenta progressivamente chegando a 90% para os/as jovens aos 18 anos de idade. Se compararmos as médias de anos de estudo concluídos com aprovação entre as diferentes faixas etárias, constata-se que aos 10 anos a criança deveria estar concluindo a 4ª série do primeiro grau; porém os/as alunos/as estão, em média, na segunda série do primeiro grau. Com 14 anos, a perspectiva é estar completando a oitava série; no entanto, a média brasileira encontra-se na quinta série. No final do segundo grau,

⁵⁷ O IBGE (BRASIL, 1997b, p.6) considera defasada “a criança que não frequenta a série correspondente a sua idade cronológica, ou seja, a primeira série do primeiro grau aos 7 anos, a segunda série aos 8 anos e daí em diante”.

para aqueles/as alunos/as que permanecem na escola, essa diferença chega próxima a sete anos de defasagem.

O terceiro aspecto indicado pela análise dos dados obtidos concentra-se na “evasão escolar”: quatro (12%) alunos/as, sendo um menino e quatro meninas não mais freqüentam a escola. As alunas e o aluno saíram da escola após completarem a terceira série do primeiro grau. De acordo com os critérios de alfabetização de FERRARO (1996), a terceira série concluída se aproxima do critério que toma como base quatro anos de estudo para se considerar uma pessoa alfabetizada. Em outras palavras, significa que essas/e alunas/o, embora não mais na escola, estão alfabetizadas/os.

Retomando alguns aspectos gerais do município de Poço das Antas na atualidade, ressalto pontos referentes à situação de desenvolvimento do município. Essa se configura a partir da produção agrícola desenvolvida nas pequenas propriedades tendo o milho como principal produto da base econômica do município. Outras atividades no cultivos agrícolas e na criação de animais foram sendo introduzidas na região com o objetivo de estimular o desenvolvimento econômico e motivar os/as jovens a permanecerem na comunidade. No entanto, essas tentativas se concretizaram em parte, tendo em vista a falta de políticas agrícolas para viabilizar incentivos financeiros, as quais poderiam manter os/as filhos/as dos agricultores e das agricultoras nas lavouras.

Com uma propriedade agrícola que tem em média 8 hectares, são desenvolvidas atualmente em Poço das Antas atividades econômicas tais como a criação de frangos de corte e suínos em sistema de integração; a produção de queijo e mandolate; produção do carvão vegetal; a extração de madeira para a fabricação de móveis e esquadrias; cultivo de verduras e legumes como pepino, vagem, repolho e cenoura fornecidos para as indústrias fabricantes de conservas; cultivo de mudas de flores.

Quanto aos aspectos industriais e comerciais o município possui 63 empresas e microempresas as quais são divididas em prestação de serviços (30%), indústrias de transformação (21%) e comércio (49%) (POÇO das Antas, 1997).

Segundo o IBGE (BRASIL,1996b), 40% da população total do município é classificada como economicamente ativa⁵⁸, destas 54% são homens e 46% mulheres. A população exerce suas atividades predominantemente no setor de agropecuária e extração vegetal (50%) seguidos pelo comércio, indústria e prestação de serviços (43%). Os setores de transporte, comunicação e a administração pública também estão presentes, porém abrangendo um menor número de pessoas.

Em relação aos rendimentos recebidos, a mesma fonte de informação registra que 44% dos indivíduos economicamente ativos não possuem rendimento mensal fixo, sendo que deste total as mulheres concentram o maior percentual (72%). Quando a análise toma por base o rendimento mensal fixo, constata-se que 54% dos empregados e das empregadas recebem vencimentos numa faixa de um a dez salários mínimos. Porém, neste caso, a situação se inverte, ou seja, os homens ganham mais, havendo o predomínio masculino numa taxa de 87%.

A partir das informações obtidas nesta pesquisa relativa ao sucesso da alfabetização no município de Poço das Antas, foi possível observar e refletir que a alfabetização faz parte da vida da população. Ao que foi possível analisar, a justificativa para a necessidade de que todos e todas sejam alfabetizados/as não se concentra devido às exigências do mercado de trabalho, ao desenvolvimento urbano-industrial ou à implementação de projetos que visem zerar índices de analfabetismo.

O que o processo de pesquisa possibilitou visibilizar é que entre os valores e princípios existentes no contexto cultural da comunidade, a alfabetização e escolarização tem sido, e continua sendo, um dos mais importantes. A imbricação entre escola, cultura, participação comunitária e igreja é constitutiva da comunidade até os dias atuais.

Os programas de incentivo que os órgãos governamentais do município de Poço das Antas dispõem para a manutenção de sua população alfabetizada são importantes. Contudo, há que se considerar que os mesmos não passam de situações de apoio desse processo, pois

⁵⁸ O IBGE (BRASIL, 1996b), considera como economicamente ativas as pessoas de 10 anos de idade ou mais ocupadas e que possuem renda.

no projeto de vida teuto-brasileiro, ao menos o que foi possível estudar neste município, o estranho não é ter uma população alfabetizada, mas sim que algum de seus componentes seja analfabeto ou analfabeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições que têm possibilitado ao município de Poço das Antas contar com uma população totalmente alfabetizada foram a preocupação e o tema central desta dissertação. A partir dessa temática ampla, efetuei determinados recortes através dos dados e informações levantados ao longo do trabalho de pesquisa. A fim de corroborar essa atitude metodológica, retorno, aqui, à citação que fiz de SAID (1996) na Introdução desse estudo: “Para cada projeto devem ser feitos começos. (...)”. No caso dessa dissertação, esses começos, constituídos pelos recortes que fiz, direcionaram minha reflexão sobre as questões de pesquisa, ou seja, fizeram com que essa reflexão assumisse um determinado modo de olhar aquelas questões. É, portanto, a partir de reflexões que são necessariamente parciais que pretendo, agora, tecer as considerações que seguem.

1. Tendo em vista que os índices de alfabetismo em Poço das Antas são históricos (datam desde o início da colonização alemã da região), eles não podem, então, ser creditados nem a campanhas de alfabetização, nem a métodos inovadores de ensino ou a uma formação específica ou continuada dos professores e professoras, nem mesmo a um desenho curricular próprio. Não são, portanto, as condições escolares ou de política educacional que tornam possível compreender o alfabetismo da comunidade de Poço das Antas, mas a comunidade, enquanto contexto cultural, que permite explicar esse alfabetismo.

A pesquisa que realizei sobre o sucesso da alfabetização em Poço das Antas contribui para relativizar a crença de que, em geral, as comunidades apresentavam, em algum momento de sua história recente, um significativo contingente de analfabetos entre sua população, os quais se tornaram alfabetizados graças a medidas de política educacional e

a criação de dispositivos materiais capazes de realizarem essa transformação. O “caso” de Poço das Antas parece confirmar o argumento de WINCHESTER (1990), quando afirma que a existência por si só da escola pública e mesmo de campanhas de alfabetização são insuficientes para garantir a manutenção das elevadas taxas de alfabetismo. Este não é “auto-propagável” como pressupõe a *descrição usual do alfabetismo*.

Por outro lado, o alfabetismo de Poço das Antas, como mostram os estudos históricos sobre o município, não está correlacionado a um desenvolvimento urbano-industrial que, porventura, pudesse suscitar a necessidade de uma população alfabetizada. Neste “caso”, como nos descritos pelos historiadores do alfabetismo nas sociedades ocidentais (GRAFF, 1990; RESNICK, D., RESNICK, L., 1990), o alfabetismo não está necessariamente associado a esse tipo de desenvolvimento, tal como suposto pelo *mito do alfabetismo*. Estaria ele, então, de algum modo ligado às atividades que os habitantes de Poço das Antas desenvolvem nas suas lavouras e pequenas empresas ?

2. Historicamente, o alfabetismo tem sido associado à Reforma protestante (GRAFF, 1990; WINCHESTER, 1990; MAGALHÃES, 1994; entre outros). Em Poço das Antas, no entanto, a população teuto-brasileira é na sua grande maioria católica. É bem verdade que, sendo originários da região de Hunsrück, na Alemanha, cuja população católica sofreu uma forte influência da reforma luterana, inclusive em relação à necessidade de dominar a leitura e a escrita, os imigrantes alemães que se estabeleceram em Poço das Antas atribuíam grande importância à leitura que os habilitava a lerem o Catecismo e as recomendações sobre comportamentos e atitudes veiculados pela imprensa local em língua alemã. Esse tipo de aprendizagem aparece, então, indissociavelmente ligado a necessidades religiosas e formativas. É também nesse sentido que a disciplina de religião tem o lugar de destaque que ocupa no currículo escolar. Como enfatiza RAMBO (1996), seu objetivo é possibilitar às crianças um melhor entendimento das pregações religiosas. Desse modo, religião, alfabetismo e imprensa constituíram-se como expressões de uma determinada maneira ver e estar no mundo. São, então, manifestações imanentes a um contexto cultural

específico, produzidas, que são, por esse contexto. É, portanto, o contexto cultural que constitui tanto a escola como a religião da forma como elas se apresentam em Poço das Antas.

3. A Comunhão Solene, ao final do 4º. ano escolar, configura-se como um ritual no qual a religião se infiltra de forma *rizomática* no grupo social. Esse ritual materializa a passagem da criança para a adolescência, implicando na conformação do adolescente à organização da vida na comunidade. Assim, é somente depois de cumprida uma etapa escolar, que ocorre a inserção mais efetiva da pessoa na comunidade, sendo reconhecida a sua habilitação tanto para auxiliar nas atividades comunitárias, como para construir um novo núcleo familiar. Em outras palavras, é o domínio de conhecimentos (sobretudo religiosos) e valores transmitidos pela escola comunitária e pelo professor paroquial, que disciplina e legitima o exercício da responsabilidade e a posição que a pessoa passa a assumir no interior daquela comunidade.

A escola comunitária teuto-brasileira e a religião encontram-se de tal forma imbricadas e identificadas nas suas finalidades que a construção da escola pôde preceder a da igreja. Em Poço das Antas, inicialmente não foi o prédio da igreja que foi utilizado como escola, mas a escola que serviu, ao mesmo, tempo, como espaço de pregação e ofício religioso. Ora, a precedência do prédio da escola sobre o da igreja é, por si só, expressiva de uma situação peculiar, sobretudo em se tratando da religião católica. Mas tem mais, pois não se trata simplesmente de uma acumulação ou justaposição das funções religiosa e de ensino num único prédio. Com efeito, esses modos de subjetivação não se mostram independentes ou distintos como parecem ser em outras situações. Mesmo depois do processo de nacionalização, que trouxe consigo o estabelecimento da escola pública e, portanto, a separação entre a escola e a religião, mesmo depois disso, não há uma transformação radical do significado da escola para aquela comunidade. Ela continua a ter com a igreja um traço comum, derivado de um contexto cultural e de processos ideológicos. E esse contexto envolve as mais amplas características da vida social e cultural, como a definição das

hierarquias de poder e “as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la” (HALL, apud NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995. p.15).

Assim, o estabelecimento da escola pública, a expansão dos meios de comunicação (rádio, televisão, jornais, etc.), a exigência da língua portuguesa e a priorização de conteúdos de cunho nacionalista, foram afetados, em Poço das Antas, pelas características da vida social e cultural local.

4. A formação das comunidades teuto-brasileiras é indissociável da figura do professor paroquial. Como um portador reconhecido de padrões e conhecimentos, cabia-lhe diagnosticar e prescrever as correções que cada estudante necessitava para realizar a aprendizagem dos conteúdos e a aquisição dos comportamentos esperados pela comunidade. Daí ser imprescindível o seu pertencimento ao mesmo contexto sócio-cultural dos seus alunos e alunas e a adoção, de sua parte, de métodos pedagógicos que lhe possibilitassem o disciplinamento dos corpos e das mentes dos estudantes. A pedagogia, aqui, é assumida claramente como uma operação constitutiva de subjetividades e de identidade cultural. Suas práticas têm o sentido explícito de “clarificação de valores”, tal como aparece nas “histórias exemplares” transcritas por LARROSA (1994, p.47). Em suas palavras:

As crianças aprendem a realizar certo tipo de jogo de acordo com certas regras. Aprendem o que significa o jogo e como jogar legitimamente. E aprendem quem são elas mesmas e os demais nesse jogo social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação, no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade.

A escola e os professores eram, então, elementos fundamentais na transmissão de crenças e valores culturais, no desenvolvimento de hábitos e costumes, no reforço da organização comunitária, na regulação moral e no disciplinamento das pessoas. Em suma: na prescrição de modelos de vida. Enquanto manifestação desse contexto cultural, o alfabetismo é produzido numa relação onde escola e religião se confundem, onde os limites entre uma e outra não são claramente definidos. E nesse sentido, a escola, em Poço das Antas, não é simplesmente uma instituição da comunidade: é constitutiva de uma cultura que a articula com a identidade, o cotidiano e o projeto de vida dessa população teuto-brasileira.

O sucesso da alfabetização em Poço das Antas tem sido considerado, historicamente, como *natural* por sua população. Sua excepcionalidade no contexto brasileiro, apregoada recentemente pelo discurso da mídia, produziu uma “identidade alfabetizada” que se tornou meramente motivo de orgulho dos seus habitantes, não sendo assumida como excepcional. Seu alfabetismo, associado à religião, aos grupos de dança, ao coral ou à aprendizagem de um instrumento musical, identifica uma comunidade cujos valores se centram na organização da vida familiar e comunitária. E isto faz com que a leitura e a escrita sejam moldadas à imagem desses valores, ao contrário da crença generalizada de que é o alfabetismo que modifica a sociedade.

5.O estudo do sucesso da alfabetização em Poço das Antas mostra que não há um alfabetismo predominantemente escolar. Pelo menos nos termos em que ele se coloca em outros lugares e situações. Haja visto que mesmo as repetências e evasões, cujos índices não são muito diferentes da média do Rio Grande do Sul, não comprometem o nível de alfabetismo alcançado pelo município. É neste sentido que ousar dizer que esse alfabetismo, mesmo se dando na escola, tem mais a ver com os alfabetismos sociais apresentados pelos estudos etnográficos (ver STREET, 1995). E, com efeito, ele está vinculado com os hábitos, comportamentos e valores que constituem essa comunidade teuto-brasileira.

O trabalho de RESNICK, D., RESNICK, L., (1990) mostrou, através dos estudos históricos da alfabetização, que conforme a sociedade vai se modificando, também se

alteram os padrões de alfabetismo. Além disso, o estudo dos modelos históricos europeus e norte-americanos permitiram aos autores afirmar que as inovações dos métodos pedagógicos, dos currículos e da organização escolar não foram suficientes para assegurar os padrões de alfabetismo desejados tanto pelas políticas públicas de alfabetização quanto pelas expectativas acadêmicas: o alfabetismo que se mantém presente nem sempre é o escolar, mas o que está relacionado às práticas culturais cotidianas dos grupos sociais. E isto significa, em última instância, que os padrões de alfabetismo não são possíveis de serem universalizados.

6. A disseminação de padrões de alfabetismo relacionados com a aquisição das habilidades de leitura e escrita alfabética reforçam a representação construída por aqueles/as que são alfabetizados/as. Representação que une dois elementos valorizados pela sociedade contemporânea: a identidade alfabetizada e a posição da pessoa alfabetizada na sociedade. Esses dois elementos demarcam a construção dos lugares de alfabetizado/a e analfabeto/a. A partir das estratégias do discurso científico, o/a analfabeto/a é representado/a como alguém que não chegou à racionalidade, que não adquiriu comportamentos adequados e não tem capacidade criadora. Com isso, se constituiria num entrave para o progresso social, para o desenvolvimento econômico da sociedade, na medida mesma em que não pertenceria a um padrão nacional e que não apresentaria condições de adaptabilidade às inovações. Essas representações, sustentadas por padrões que se pretendem universais, tornam-se “naturalizadas” justamente por estarem implicadas em relações de poder.

Como afirma HALL (apud McLAREN, 1997. p.121)

... quando uma pessoa fala, ela o faz sempre a partir de algum lugar. Mas este processo de produção de significado precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferenças e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam.

A possibilidade de relacionar os Estudos Culturais e os Estudos de Alfabetismo encaminha para uma compreensão dos processos de formação de identidade, da sua “fabricação”. Dessa forma, a identidade teuto-brasileira representada por uma ampla capacidade para o trabalho, pela preservação das raízes culturais e pela situação de universalidade da alfabetização, em especial no caso de Poço das Antas, também é efeito dessa fabricação.

7. Baseado no censo educacional do IBGE e no *ranking* estabelecido a partir daí pelo UNICEF, o Ministério da Educação definiu uma das suas metas para a educação dos jovens. O problema é como tomar dados tão díspares, como os apresentados pelos municípios integrantes do “Oscar da Alfabetização” e os do “Polígono do Analfabetismo”, como base para uma política pública de alfabetização.

As condições histórico-culturais que produziram o índice de 100% de alfabetização em Poço das Antas são, como se viu ao longo deste estudo, por demais particulares e específicas para constituírem um modelo que possa ser transposto para outras situações e lugares. Isto quer dizer que o estudo realizado está fadado a ficar confinado em si mesmo, ao não possibilitar uma aplicação generalizada dos seus resultados? Que contribuição, afinal, poderia advir de um tal estudo?

As campanhas governamentais e as propostas de inovação pedagógica, na área da alfabetização, têm se caracterizado, sem dúvida nenhuma, por pretenderem ser uma alternativa – quando não uma solução -- para os problemas do analfabetismo no Brasil. Contudo, os resultados dessa pretensão têm se mostrado muito aquém dessas expectativas, a ponto de serem sistematicamente substituídas por novos tipos de campanha e pelas teorias pedagógicas em voga na academia. Os fracassos acumulados na área ou mesmo a insignificância dos resultados alcançados devem ser tributados à busca de soluções gerais para o problema, baseadas na suposição de que o que deu certo numa determinada situação pode e deve ser generalizado. Tal suposição, no entanto, se fundamenta na “crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o

‘desenvolvimento’ dos indivíduos”, o que leva à “ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas” (LARROSA, 1994. p.37).

Nesse sentido, o “caso” de Poço das Antas parece exemplar. Ali não só está explicitado, desde a construção da primeira escola comunitária (que precedeu a construção da igreja), o caráter constitutivo da educação escolar na produção dos indivíduos para a vida comunitária, como também fica à vista o enraizamento da escola naquele contexto cultural. Ou seja: tanto a escola quanto a religião apresentam-se como indissociáveis porque são ambas produzidas por um contexto cultural que as constitui, ao mesmo tempo e no mesmo local, como disciplinadoras e construtoras de identidades culturais. É, portanto, esse “modelo”, construído a partir da natureza constituidora do contexto cultural, que poderia ser transposto, inclusive para os municípios que compõem, atualmente, o “Polígono do Analfabetismo”.

Em outras palavras, são as implicações entre a escola, a religião, os valores e as práticas comunitárias, a imprensa, etc., que constituem a situação de sucesso produzida pelo contexto cultural de Poço das Antas. Assim, o conhecimento de que a vida cotidiana das comunidades é produzida desse jeito, que ela é constituída por um modo de fazer profundamente interessado, já que baseado em relações de poder e na ideologia, é que pode ter efeitos sociais mais amplos. Pois é essa forma de conhecer situações e contextos culturais específicos que pode ser utilizada em outras situações e contextos. Mas a questão não se encerra aqui.

8. Afinal, de que sucesso se trata no título dessa dissertação ? Certamente o sucesso da alfabetização que o MEC e as agências internacionais têm em mente não existe como tal para a população de Poço das Antas. Aliás, a idéia de sucesso é estrangeira àquela comunidade, denominando uma situação que só passou a ter algum significado a partir da divulgação, pela mídia, dos índices do IBGE e do *ranking* do UNICEF. Ser alfabetizado é um elemento de tal forma constitutivo da identidade cultural dessa população que não pode ser atribuído nem a uma conquista, nem a um objetivo alcançado, nem mesmo ao resultado de um projeto.

O que importa ressaltar, neste final, é que este tipo de compreensão está longe de esgotar essa problemática. Novos começos se colocam, a partir dos próprios dados levantados pela pesquisa, entre eles o que aponta para a questão de gênero. Tendo em vista que tanto as meninas quanto os meninos se encontram alfabetizados desde os oito anos de idade, a questão do gênero passa a ser vista não diretamente relacionada ao alfabetismo, mas na dimensão produtiva da escola, isto é, no modo como nela se constituem os gêneros masculino e feminino.

Um outro começo possível diz respeito ao impacto da televisão e da mídia impressa nas práticas culturais da comunidade, bem como as suas conexões com a imprensa falada e escrita regional.

Há também começos suscitados por esse estudo e que não se localizam em Poço das Antas. Um deles se refere à pesquisa da dinâmica cultural de outras situações e comunidades. Este pode ser, quem sabe, um novo começo para a concepção de “modelo” que procurei esboçar aqui. Nesse caso, como em tantos outros começos (e pesquisas) possíveis, o que conta, de fato, é o ato de começar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal da Aliança para o Progresso. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro:INEP, v.37, p.127.1962.

BRASIL, Ministério da Economia Fazenda e Planejamento. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 1991*: resultados do universo relativos às características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro, 1996a. (Rio Grande do Sul.n.24).

BRASIL, Ministério da Economia Fazenda e Planejamento. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 1991*: mão-de-obra. Rio de Janeiro, 1996b. (Rio Grande do Sul.n.24).

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. *Programa Toda Criança na Escola*. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultados da contagem 1996. *Http:www.ibge.gov.br/imprensa/noticias/ contagem96.html*. 08 ago.1997b, 09h 26min, (p.1-9).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ensino Fundamental. *http://www.mec.gov.br/ensPes/Níveis/EnsFund/ef.htm#Currículo*. 16 jan.1998 (1 p.).

CADERNOS de Pesquisa. São Paulo: Cortez, n.75, nov. 1990 (edição especial sobre a alfabetização).

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione,1989.

CALIL, Eduardo Letramento: uma questão de linguagem ou interação? In: *Leitura*. Maceió: UFAL, PPGL/LCV/CHLA- CEDU, n.17, jan./jun., 1996.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____.*Leitura e escrita*: processos e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1992

CARRION, Rejane M.M.A alfabetização: um enfoque filosófico. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.6, n.3, p.69-75, set./dez., 1981.

CIPOLLA, Carlos. *Instrução e desenvolvimento no Ocidente*. Lisboa: Ulisséia, 1969.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Simões, 1954.

CONSELHO de Desenvolvimento do Vale do Taquari. *Plano estratégico de desenvolvimento do Vale do Taquari* / CODEVAT. Lajeado: FATES, 1995.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CRAIDY, Carmem. *O analfabetismo do menino de rua como produção simbólica da exclusão social*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996 (Tese, Doutorado em Educação).

CUNHA, Luís Antonio. A educação nas Constituições Brasileiras: análise e propostas. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, v 8, n. 23, p.5-24, abr. 1986

DELEUZE, Gilles., GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

EDUCAÇÃO e Realidade, Porto Alegre: UFRGS/ FACED, v.6, n.3, set./dez. 1981 (edição especial sobre alfabetização).

EDUCAÇÃO em Revista, Belo Horizonte UFMG/ FaE, n.12, dez.1990 (edição especial sobre alfabetização).

FERRARO, Alceu. Subsídios dos censos e da pesquisa nacional por amostra de domicílios para diagnóstico da alfabetização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade no Estado do Rio Grande do Sul. In: *Cadernos de textos do Seminário sobre o projeto "O direito é aprender"*. Porto Alegre: Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul, p.17-27, Jan.1996.

_____. Ensino: evasão e analfabetismo In: *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre 13 ago.1997. (Encarte especial, p.5)

FERREIRA, Aurélio B.H. *Dicionário*. São Paulo: Nova Fronteira, 1989.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOLHA de São Paulo. *Oscar da alfabetização*, na região Sul do país, possui cidades em que os jovens sabem ler e escrever. Nordeste tem *Polígono do analfabetismo*. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 mar. 1996.(Brasil 1, p.8-9.)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise no capitalismo real*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUCKS, Elisa. Alfabetização: desenvolvimento de potencialidades ou reforço da marginalidade? In: *Educação & Sociedade*, Campinas: Papirus, v.49, p.411-48, dez., 1994.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.2, p.30-64, 1990.

_____. *Os labirintos da alfabetização*: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. *Metodologia de alfabetização de adultos*: um balanço da produção do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1993.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOHANSSON, Egil. The history of literacy in Sweden in comparison with some other contries. *Educacional Report*, Suécia: Umea University e School of Education, v.12. 1977.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

KOPPE, Beatriz. *Métodos de alfabetização na escola teuto-brasileira do RS*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1996 (Relatório final da pesquisa)

- KRAMER, Sônia., ANDRÉ, Marli E. D. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: INEP, v.65 n.151, p.523-37, set./ dez. 1984.
- KREUTZ, Lúcio. *O material didático e o currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Editora INISINOS, 1994.
- _____. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre / Santa Catarina/ Caxias do Sul: Editora da Universidade / Editora da UFSC / EDUCS, 1991.
- KUHN, Thomas. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- LARROSA, Jorge. As tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 35-86.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- LOCKDRIGE, Kennet. *Literacy in colonial*. New England. New York, 1974.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo : Cortez, 1997.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*: Universidade do Minho, 1994.
- MARZOLA, Norma Regina. Alfabetismo como metáfora. In: *NH na escola* Novo Hamburgo 20 set.1997. (Encarte especial, p.1)
- _____. Política cultural e alfabetismos: estudo sobre os significados do sucesso da alfabetização. *Projeto de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED / PPGEDU, 1998.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN. Angela (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.239-66.
- MAUCH, Claudia., VASCONCELLOS, Naira. (Org.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Editora da ULBRA, 1994.
- MEYER, Dagmar E. *Formando professores e professoras teuto-brasileiro-evangélicos (as) no RS (1909/1939)*. Porto Alegre: UFRGS /FAGED/PPGEDU, 1997. (Proposta de Tese de Doutorado).

- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Métodos de Alfabetização e o processo de compreensão*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1969. (Tese, Doutorado).
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio F. B., SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E. P.U, 1974.
- NELSON, Cary., TREICHLER, Paula., GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.
- NEUMANN, Gerson. *Manifestações do realismo pedagógico nas escolas teuto-brasileiras do RS*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. (Trabalho de conclusão de curso).
- NOVO, Elisabet A . P. Os processos sociais na construção da alfabetização. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.2, p.311-23, 1990.
- NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.6, p.151-182, 1992.
- OLIVEN, Arabela Campos. Os aspectos sociológicos da alfabetização. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.6, n.3, p.51-6, set./dez. 1981.
- ONG, Walter. *Oralidade y escritura: tecnologias de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e educação de adultos*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- PAVÃO, Zélia Milléo. *Contribuição estatística ao estudo da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. Curitiba: Faculdade de Filosofia da UFPR, 1961 (Tese, Cátedra)
- POÇO das Antas. *Livro Tombo do Curato de Poço das Antas*. Poço das Antas: Casa Paroquial, 1913.

- POÇO das Antas. Prefeitura Municipal. *Relatório das atividades desenvolvidas pelas secretarias municipais*. Poço das Antas, 1993.
- POÇO das Antas. Prefeitura Municipal. *Relação de Contribuintes do município*. Poço das Antas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação*: Estudos Foucaultianos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 173-210.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- POPPOVIC, Ana Maria. *Disfunções psico-neurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: PUC/ Departamento de Psicologia, 1967. (Tese, Doutorado).
- PRATT. Mary L. *Imperial eyes*: travel writing and transculturation. Londres: Routledge, 1992.
- RAMBO, Arthur Blásio. A escola comunitária teuto-brasileira: gênese e natureza. In: *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 1985.
- _____. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*: a associação de professores e a escola normal. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 1996.
- RESNICK, Daniel., RESNICK, Lauren. A natureza do alfabetismo: uma exploração histórica. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.2. p.158-76. 1990.
- REVISTA Nova Escola. *Analfabetismo*: a vergonha nacional. São Paulo: Fundação Victor Civita. v.5, n. 37, mar. 1990.
- RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 2.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- RIO Grande do Sul. Secretaria da Educação. Estatística. *Docência por nível de formação na esfera federal, estadual e municipal*. Porto Alegre: SEC, 1997. (emitido em 26/02/98).
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. (2 volumes).
- SAID, Edward. *Orientalismo*: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- SCHNEIDER, Edson Pedro. *A descentralização político-administrativa, a questão da qualidade de vida*: um estudo de caso do município de Poço das Antas. Lageado: FATES/FACEAT, 1996. (Trabalho de conclusão de curso).
- SCHOFIELD, Roger S. The dimensions of illiteracy in England, 1750-1850. Explorations. In *Economic History*, n.10. 1973.
- SEYFETH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Claudia., VASCONCELLOS, Naira. (Org.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Editora da ULBRA, 1994. p. 11-27.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A poética e a política como representação*. Porto Alegre: UFRGS /FACED, 1997. (mimeo).
- SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil*: o estado do conhecimento. Brasília: INEP, 1991.
- SOUZA, Carlos Alberto de. Em Poço das Antas não há analfabeto; cidade gaúcha tem menor índice do país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 mar.1996. (Brasil 1, p.9).
- STREET, Brian. *Social literacies*: critical approaches to literacy im development, ethnography and education. London: Longman, 1995.
- TEUTÔNIA. Clube de Mães Amizade comemorou 10 anos. *O informativo de Teutônia*. Teotônia, 11 jun. 1997. (n. 392, p.07).
- TOLEDO, José Roberto. Nordeste tem 'polígono do analfabetismo'. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 mar.1996. (Brasil 1, p.8).
- TRAMONTINI, Marcos Justo. A questão da terra na fase pioneira da colonização. In: MAUCH, Claudia., VASCONCELLOS, Naira. (Org.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Editora da ULBRA, 1994. p. 55:63.
- TRAVERSINI, Clarice Salete., FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Poço da Antas/RS: primeiro lugar no *ranking* brasileiro da alfabetização - uma tentativa de compreensão. In. *Reunião Anual da ANPed*, 20, 1997,. Caxambú. (20 a 25 de setembro de 1997 - 15 p. disquete).
- UNESCO. *Correio da UNESCO*, Brasília, v.8, n.8, p.1-34, ago. 1980.

ZERO Hora. Analfabetismo e evasão. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 ago. 1997.(Ensino 4, p.1-7.)

WEIMER, Günter. Arquitetura do imigrante. In: *Colóquio de estudos teuto-brasileiros II*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1980.

WEISZ, Telma. *A intervenção do professor no processo de alfabetização da criança*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1993. (folheto).

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WINCHESTER, Ian. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.2, 1990. p.136 - 157.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.